

Idioma, Cultura y Educación

ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 28



SUMARIO

	<u>Pags.</u>
Presentación	3
Prefacio	7
CAPITULO I EL LENGUAJE	11
Un Nuevo Comienzo	11
Los Principios	14
Simbolización	22
El Lenguaje y la Cultura	24
CAPITULO II ¿POR QUE ENSEÑAR IDIOMAS?	34
El Complejo del Idioma	34
Oferta y Demanda	43
Los Idiomas y la Educación	48
CAPITULO III METODOS EN PERSPECTIVA	60
La Tradición	60
Nuevas Direcciones	71
Naturaleza y Técnicas del Método Oral	75
CAPITULO IV LA GRAMATICA Y LA TRADUCCION EN PERSPECTIVA	84
Más Tradición	84
La Corrección Gramatical	93
El Arte de la Traducción	98
CAPITULO V LA LECTURA Y EL VOCABULARIO EN PERSPECTIVA	106
Vocabulario versus Lenguaje	106
¿Qué Vocabulario y Cómo?	113
La Lectura	120
CAPITULO VI EL PENSAR, LA PRONUNCIACION, LA FONETICA Y LA ESCRITURA EN LA LENGUA EXTRANJERA	132
El Pensar	132
La Pronunciación	136
La Fonética	145
La Escritura	149
CAPITULO VII LOS IDIOMAS EN LA ESCUELA PRIMARIA	154
Fines y Objectivas	154
Materiales y Procedimientos	167
Organización	170
CAPITULO VIII ¿QUIEN DEBE ENSEÑAR IDIOMAS?	186
Los Antecedentes	186
Tendencias Recientes y las Recomendaciones de Purin	190
El Curso de Metodología	211
Perfeccionamiento en Servicio	214
APENDICES	
A Biblioteca Mínima para el Profesor de Idiomas Modernos	
B Ayudas Didácticas	
C Periódicos en Lengua Extranjera para Alumnos	
D Películas y Diapositivas	
E Importadores y Exportadores	
F Plan de Estudios para Certificados y el Doctorado en Inglés	
BIBLIOGRAFIA	

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 28



Este libro es propiedad de la Biblioteca

Nacional de la Casa de la Cultura

SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

QUITO-ECUADOR
Av. 6 de Diciembre 332. Apartado 67

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE LA
EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Año VI | Quito, Setiembre-Diciembre de 1953

No.
28

PRESENTACION

En uno de mis viajes de estudio por los Estados Unidos, tuve, en Washington, la oportunidad de conocer un libro recién aparecido que, con el nombre de "Metodología de las Lenguas Vivas", había publicado en Lima el Dr. Reginald C. Reindorp, por entonces Director del Servicio Cooperativo de Educación en el Perú.

Enpecé a leerlo con el interés propio de quien ha atendido por varios años la cátedra de Metodología en una Facultad de Ciencias de la Educación y que, por cierto, no puede ser pequeño. Esto no obstante, las ideas que iba encontrando a través de sus páginas, por su modernidad y cimentación psicológica, aumentaron notablemente este interés y realmente me sentí contentísimo de haber encontrado una obra revolucionaria en el campo de la didáctica de las lenguas, que ha sido una de las más atrasadas.

Se fundamenta en una buena psicología educativa, y parte de principios que contradicen totalmente las formas arcaicas y rutinarias a las que tan afectos se muestran muchos profesores que no quieren darse el tiempo para estudiar las modernas ad-

quisiciones de la ciencia y arte de educar y que tan renuentes se muestran a renovar sus concepciones y prácticas didácticas.

Hay principios, como el de que "El idioma es creado por las necesidades del hombre y la gramática por los profesores", formulados por él mismo, que se aceptan de inmediato, si se la comprende. Naturalmente hay otros que han sido enunciados antes; pero que los acoge el doctor Reindorp por la veracidad que entrañan. Tal es el caso del pensamiento de Benoit, que "no hablamos con palabras sino con oraciones" o la excelente afirmación de David Star Jordan, quien dice que "Lo que importa tanto no es la pronunciación sino algo que valga pronunciar".

Muchas otras ideas metodológicas de inmenso valor encontré a través de este pequeño gran libro; pero no es oportuno pormenorizarlas, ya que mi intención sólo persigue evocar mi encuentro con este ilustre y moderno metodólogo de las lenguas vivas y demostrar su revolucionarismo didáctico. Por esto, sólo recordaré algunas de sus otras ideas con las cuales concuerdo perfectamente. Por ejemplo, que los principios de la enseñanza de un idioma son aplicables a cualquier otro con leves adaptaciones; que hay que estudiar el todo antes que las partes; que hay que oír antes que hablar; hablar antes que ver y ver antes que escribir; que el idioma viviente que se oye por la radio, el cinema y las personas de otros países es de mayor interés para los muchachos que los cuentos, novelas o dramas que no los leen ni en su propio idioma...

Más tarde conocí otro excelente libro del Dr. Reindorp destinado a la enseñanza del Inglés, el denominado "The Royal Road to Friendship", obra que se publicó en Costa Rica y que es un texto que, como lo dice su autor, "no fue escrito para enseñar el idioma inglés, sino más bien para aprenderlo". ya que "una cosa es dictar clase de cualquier materia, y otra ayudar a los estudiantes en la tarea de aprender". Tiene además el mérito de desarrollar un panamericanismo práctico.

Cuando hace un par de años supe que el Dr. Reindorp había

sido designado Jefe de la Misión de la Unesco en el Ecuador, sentí la más grande satisfacción, pues sabía que su presencia entre nosotros sería de incalculable valor para el remozamiento de la enseñanza de idiomas, trágicamente afectada de un gramaticismo mortal, matizado con otra grave enfermedad, la traducción..

Tan pronto llegó al país, solicité los servicios del ilustrado profesor y pude ofrecer a los alumnos de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación, a mi cargo, algunos cursos de Metodología y "Workshop" de las Lenguas Vivas, todos los cuales despertaron el más intenso interés por parte de los profesores de inglés y de idiomas en general de la capital ecuatoriana. A diferencia de lo que suele acontecer en nuestros establecimientos docentes, esta vez comenzaron pocos alumnos y terminaron muchos más. Tal fue el atractivo de estos cursos. Y lo que es más significativo, mientras en las primeras clases tal vez había cierta resistencia a la aceptación de la nueva técnica, poco a poco se fueron convirtiendo a ella y terminaron por aceptarla quizá integralmente.

De estos cursos ha nacido una nueva obra del Profesor Rein-dorp, renovadora y valiosa como las anteriores. Tenemos la suerte de que nace en nuestro país, como fruto de un magnífico trabajo realizado entre nosotros.

Tan grande es el aporte del notable metodólogo norteamericano y científico de las lenguas extranjeras que si esto sólo constituyera la actuación total del distinguido catedrático del Mississippi Southern College, de Hattiesburg, durante su breve permanencia en el Ecuador, ya sería obra grande y justificatoria de una misión.

Mente en constante evolución, no se estratifica ni aun en sus propias convicciones por avanzadas que parezcan. Siempre, en constante evolución, busca superarse y renueva y modifica sus principios, sus ideas, sus prácticas y deja en quienes le escuchan la inquietud de perfeccionamiento y progreso.

La lectura de "IDIOMA, CULTURA Y EDUCACION", la re-

ciente obra del Dr. Reginald C. Reindorp continuará la revolución de nuestros arcaicos sistemas de enseñar el inglés y en general los idiomas extranjeros. Por esto le agradecemos con efusión este rico legado que nos deja al regresar a su país a continuar su labor. Estamos seguros de que se suscitarán controversias, quizá algún ataque de los didactas rezagados; pero promoverá el adelanto real en el aprendizaje de lenguas extranjeras y suprimirá muchos dolores y fastidios a las nuevas generaciones de estudiantes interesados en la adquisición de una herramienta más con que entenderse con los demás hombres.

EMILIO UZCATEGUI

PREFACIO

Cuatro veces ha sido necesario hacer preparativos para dictar una clase de metodología de los idiomas extranjeros. Generalmente, esto no indicaría nada de extraordinario si no fuera que las circunstancias no eran ordinarias. La primera vez, en Costa Rica, no existían las obras de referencia imprescindibles. Viéndome en el mismo trance más tarde en el Perú, me desquité perpetrando la publicación de los materiales allí preparados como la *Metodología de las lenguas vivas*. Por tanto, la tercera vez, en El Salvador, fué más fácil hacer los preparativos en virtud de dicha publicación.

Los subsiguientes cuatro años se dedicaron a la enseñanza, el estudio y la experimentación con procedimientos didácticos en varios estados de la Unión, todo lo cual resultó en unos cambios radicales en la manera de pensar en la enseñanza de los idiomas. Iba produciéndose la convicción que se necesitaban unas alteraciones fundamentales en la organización del curriculum. La investigación, el estudio y los experimentos reforzaron esa opinión.

En Suramérica de nuevo, y vuelto a preparar el curso de metodología, surgieron una vez más los mismos problemas. Sin embargo, esta vez no fué por falta de materiales sino de los adecuados, porque el nuevo convencimiento nulificó el esfuerzo hecho en el Perú. Para el nuevo tema que se presenta aquí existen datos fidedignos y comprobantes, basados en la experiencia. Las dificultades han consistido en aquellas relacionadas con reunir esos datos de varias regiones del Nuevo Mundo, ordenarlas debidamente y aplicarlas a los problemas de la enseñanza en la América Latina. Por cuarta vez ha sido necesario hacer preparativos en circunstancias no corrientes.

El motivo fué la honrosa invitación extendida, por el Decano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

de la Universidad Central de Quito, el Dr. Don Emilio Uzcátegui, a dictar una clase de metodología en el plantel bajo su digna dirección. Puesto que se está enfocando la atención del mundo entero en el problema relacionado con la comunicación y el entendimiento entre los pueblos como factor importante en el establecimiento de la paz mundial, parecía el momento propicio para proponer unas mejoras en la enseñanza de los idiomas.

Al principio, la tarea parecía imposible de realización puesto que los datos andaban tan desparramados sobre un territorio muy extenso. Por suerte y mediante buenos amigos quiteños algunos datos se consiguieron localmente y otros fueron traídos costosamente por correo aéreo. Por consiguiente, el lector comprenderá las razones si encuentra una que otra laguna en la bibliografía. Sin embargo, existe la creencia que se ha consultado la mayoría de las obras importantes y relacionadas al caso. Con tanta y valiosa ayuda ha sido posible comprobar en mayor grado los puntos de más importancia.

Se abriga la esperanza de que esta obrita sea útil por todas las Américas, pues con este motivo se han hecho referencias a condiciones en la América Latina y se ha dado sugerencias al caso. Lo que se desea es ayudar y no ser destructivamente crítico.

Si se logra algún paso progresivo hacia una clarificación de la naturaleza de los problemas, y del pensar y la discusión relacionados con ellos, este esfuerzo en pro del mejoramiento de la enseñanza de los idiomas no será en balde. La resolución de los problemas requiere, que los alumnos aprendan a *hablar* el idioma escogido. Esto a su vez exige que se enseñe con un método oral en todos los niveles del sistema docente, empezando en la escuela primaria. El comprobar este principio es el propósito de esta pequeña obra que pongo en manos de Ud., querido lector, para que vea si hay razón. No quiere tener nada que ver con casos especiales como lo puede ser Ud., estimado lector, quien, por ser tan inteligente y por motivos poderosos especiales, se enseñó a sí mismo a leer un idioma extranjero. No tiene nada que ver

con tales casos ni se dirige a ellos sino a la enseñanza de los idiomas en las escuelas tanto particulares como oficiales de todas las Américas.

Aquí es imprescindible explicar el por qué del empleo de la expresión "Latinoamérica". No existe otro vocablo que incluya las esferas de influencia del caso. "Suramérica" refiere únicamente a una sección geográfica del Hemisferio Occidental, verbigracia, las diez repúblicas que se hallan entre Panamá y el estrecho de Magallanes. "Centroamérica" abarca sólo los cinco países (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), que se encuentran entre México y Panamá. "Hispanoamérica" incluye todos los países al sur del Río Bravo donde se habla español y por tanto hace caso omiso del Brasil, una nación mayor en extensión que los Estados Unidos, donde el lenguaje y la cultura son portugueses. "Iberoamérica" encierra todas las repúblicas donde dominan las lenguas y las culturas de España y Portugal pero excluye a esas regiones donde se habla francés, como en el Canadá y Haití. Así que, para indicar todas las esferas del Nuevo Mundo donde predomina la cultura y los idiomas de origen latino, la única palabra que conviene es **Latinoamérica**.

Finalmente, hay que reconocer varias deudas de gratitud: al profesor y autor Raúl López por la traducción de varios capítulos; al Sr. Alejandro A. M. Stols de la renombrada casa editora Stols en la Haya, por sus estímulo y valiosa y estimada ayuda en la preparación de la obra; al Sr. Garfield B. Nordrum, Director del Servicio Cooperativo en Educación y ex-Superintendente de Educación por el Estado de North Dakota, EE. UU., por su lectura y crítica del manuscrito; al Sr. Dr. Don Emilio Uzcátegui, Decano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, por disponer que un número de la *Revista* se dedique a la publicación de esta obra que de otra manera tal vez hubiese nacido muerta; y, no menos importante, a mi querida señora que más que nadie animó y tuvo paciencia con el que quería ser autor.

R. C.R.

CAPITULO I

EL LENGUAJE

En el principio era el verbo San Juan

Un nuevo comienzo

Es un interesante estudio el leer artículos, libros, manuales y textos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, y darse cuenta de la actitud tomada por sus autores para con el idioma de que tratan. Varios autores y aun entendidos y eminentes grupos establecen que el único, posible y justificable objetivo de la enseñanza de idiomas es la habilidad para leer; otros dan preferencia a la comunicación, y también hay quienes señalan nuevos fines. Sin embargo, a través de la mayoría de trabajos escritos en torno a este asunto, nos impresionamos con el concepto casi universal que existe de la lengua como palabra impresa o escrita y en primer lugar como vocabulario; esto es, palabras aisladas. Hasta los pocos que defienden el método oral o casi oral para enseñar un idioma se ven tarde o temprano enredados en la maraña de textos y otros materiales escritos o recomendándolos, y los fonetistas contribuyen a producir la confusión cuando exigen que los misteriosos símbolos de la lengua fonética sean aprendidos al mismo tiempo que el idioma, cosa que, sin otra sospecha, el alumno esperaba aprenderlo.

En todo escrito y enseñanza sobre métodos nos parece ver que el origen, la naturaleza y en cierto grado el propósito del idioma, así como su relación con el pensar, han sido omitidos o

ignorados. La psicología de la gramática y el lenguaje, la multitud de métodos, procedimientos, fines y objetivos, textos y material didáctico son por igual de inmensa importancia y han prestado sus inapreciables contribuciones. Con todo, mientras dichos materiales no contemplan la verdadera naturaleza y el propósito del idioma, correrán el peligro de ser superficiales y más o menos no vendrán al caso.

No existe la intención de menospreciar los esfuerzos de experimentados y perseverantes profesores e investigadores. Al contrario, el propósito es enfocar claramente una vez más la atención sobre puntos fundamentales, con miras a sugerir un reexamen del problema total de la enseñanza del idioma extranjero.

Al comienzo hicimos notar que mucho de lo escrito y de la experimentación relacionada con la enseñanza de idiomas extranjeros, ha sido en cierto modo superficial e inconexo, sin la perspectiva o visión de las bases fundamentales y sin que se apunten las relaciones existentes entre las partes y el todo, la lengua vernácula y la extranjera. Gran parte de la enseñanza, por desgracia, ha participado de la misma naturaleza, de la misma índole. Estas actividades encuentran su parecido con los métodos que usaron los buscadores del oro negro, a comienzos de la industria del petróleo. Cada perforador de pozos estudió las características epidérmicas del terreno en el que habían aparecido otros manantiales y de esa manera escogió su localización. Así, se abrieron muchos pozos muy finos, a grandes profundidades y, felizmente, la mayoría de ellos obtuvo el ansiado petróleo, pero nadie conoció la naturaleza del yacimiento subterráneo; nadie supo el por qué de su buen éxito; todos estuvieron actuando a ciegas. Después comenzó la investigación de los métodos y procedimientos, no sólo para localizar el petróleo, sino también para determinar anticipadamente su profundidad, cantidad y calidad del producto y, finalmente, más o menos la naturaleza y forma del yacimiento y las relaciones con sus similares.

El aplicar esta metáfora a todas las actividades desplegadas

en torno al idioma extranjero, sin discrimen alguno, sería una exageración injusta e hiriente, no obstante la ventaja que se podría alcanzar con dicha comparación. Gran parte de la experimentación acepta que los fines y métodos en boga se instituyeron definitivamente, de manera sagrada e incuestionable; muchos han tratado de hallar petróleo en sus clases, valiéndose de procedimientos basados en estudios de alcances superficiales, y lograr los laureles, sin comprender la naturaleza real del problema: simplemente machacaron y machacaron hasta dar con los resultados apetecidos. También ha habido quienes se han dedicado a la tarea de estudiar los problemas concernientes a las actitudes científicas y a los instrumentos auxiliares de la enseñanza, aunque muchos de ellos sólo llevaron a cabo estudios periféricos y, una vez más, tampoco tomaron en cuenta los fines dominantes: se examinó la superficie, mas no las profundidades lingüísticas.

Modestamente debemos confesar que, pese a las abundantes referencias con que contamos sobre esta materia y a los experimentos realizados en Europa, India, el Hemisferio Occidental, etc., sobran problemas por resolver. Muchos de los cuales son fundamentales, tales como el lugar que ocupa y el propósito de las lenguas extranjeras en el sistema educativo; otros puntos también son medulares en la enseñanza misma, a saber: la edad más apropiada del alumno, los métodos para su mejor aprendizaje y los procedimientos auxiliares de los métodos, según la edad del escolar. También existe la urgente necesidad de aclarar bien los fines de esta enseñanza, en torno de la cual existe mucha palabrería, causada posiblemente por la repetición del método del *más o menos*, del azar.

Frente al conjunto de conocimientos que tenemos, no sería prudente, por no decir impertinente, la recomendación de cierto método u ofrecer soluciones a los problemas inherentes al aprendizaje de la lengua extranjera; ni tampoco es nuestra intención el contemplarlos aquí. Al contrario, queremos llamar nuevamente la atención sobre estos problemas, en especial acerca de aquellos

que son fundamentales, para luego sugerir una reorientación de la investigación y la enseñanza.

Antes de comenzar, empero, tenemos que librarnos de la verbosidad, hacer una revalorización del lenguaje, su naturaleza y objetivos, sus valores, inter-relaciones y consecuencias. Las vacilantes defensas de los supuestos valores dados al aprendizaje de idiomas, tienen que colocarse a un lado y desconocérselas. Las lenguas extranjeras como tales poseen valores concretos cuando enseñadas a su debido tiempo y lugar, de manera adecuada y a quienes esperan beneficiarse con ellas. Pero los reclamos basados en lo emotivo y en el esfuerzo de erigir y glorificar una posición cimentada en un idioma sin sentido, únicamente servirán para conducir la profesión hacia una fama de mala calidad. Si existe una razón efectiva, real, un valor verdadero en el aprendizaje de lenguas, esa razón, ese valor, serán encontrados y puestos en conexión con los procesos educativos; se establecerán fines racionales y bien fundamentados, para luego desarrollar los métodos y procedimientos convenientes, sobre bases de un pensar juicioso y hechos ya comprobados. A fin de adoptar una actitud crítica sobre problemas tan cardinales, conviene principiar con una sucinta revisión de la naturaleza misma del idioma.

Los principios

Ha habido mucha especulación en cuanto se refiere al origen primordial del lenguaje y se han lanzado varias teorías. Ninguna puede, con todo, reclamar el derecho de haber expresado la última palabra; más bien subsiste la cuestión de si alguna vez se llegará a decirlo rotundamente. A pesar de dicho estado de cosas, no obstante, cualquier teoría puede ser utilizada y servirá al objetivo que perseguimos. Varias de las teorías más ampliamente aceptadas son conocidas con los nombres que Max Muller las pu-

so, v. g., **bau-uau, pu, pu, vo-jejo.** (1) Según la primera, el lenguaje comenzó por ser imitación de las voces de los animales; para la segunda fueron las exclamaciones, modos instintivos de hablar, articulados por el dolor u otras manifestaciones intensas, o por los sentimientos; y, de acuerdo con la tercera, la expresión fonética natural, que sigue a los actos realizados en conjunto; de ese modo se asociarían los sonidos y vendrían a representar los actos en sí mismos; por ejemplo, halar, levantar o arrojar alguna cosa: ¡Listos, ya!

Cada una de las teorías brevemente expuestas dan a conocer parte de nuestro lenguaje humano, y contiene dentro de sí la semilla o elemento primigenio, importante para los profesores de lenguas y para quienes las estudian. Pero, pese a que no lo explican todo y no pueden ser aceptadas por todas las autoridades en la materia, nada hay que nos impida combinarlas o desenvolver la que convenga a nuestro cometido. Por consiguiente, nos queda la libertad de tomar cualquiera de ellas y describirla con detalles suficientes, hasta que tengamos un cuadro más verídico y consecuentemente más significativo de lo que ella representa. Esto servirá también como punto ocasional de nuestra referencia en las páginas subsiguientes.

Regresemos por un momento, con nuestra imaginación, a los tiempos prehistóricos, aún más atrás, al tiempo cuando, presumiblemente, el hombre de las cavernas no había desarrollado todavía su lenguaje de sonidos que solía proferirlos. Asumamos además, probablemente de manera correcta, que el hombre vivió de la caza. Entonces aislemos a un solo sujeto e imaginémoslo acabando de atrapar su presa. Al tiempo que, hambriento, con avidez, devora la fresca y sabrosa carne, advierte que hacia él se acerca otro individuo.

Para el primer sujeto, nuestro héroe, el acercamiento del se-

(1) Véase la **Enciclopedia Británica**, Universidad de Chicago, 1941, vol. 13, págs. 702-703.

gundo constituye un peligro —perder su bien ganado alimento. He ahí una situación muy significativa, llena de sentido, para las dos personas que la atraviesan. Nuestro héroe siente gran necesidad de carne; el intruso bellaco también tiene la misma necesidad, pero ha sido incapaz de conseguirla. Se lo ve naturalmente guiado por un poderoso instinto o impulso que lo lleva a apoderarse de la apetecida carne en manos de nuestro protagonista. En seguida los hechos se suceden rápidamente. Nuestro héroe profiere un sonido que, con toda probabilidad hoy lo llamaríamos gruñido, pero que en la época prehistórica no tuvo tal denominación, ya que no existió el idioma. El sonido expresado, sin embargo, con la posible ayuda de gesticulaciones faciales, si se las puede llamar así, indica claramente al intruso que se aparte, y éste comprende bien el sonido. Entonces el bellaco actúa de conformidad con el momento o se decide a correr los riesgos de la pelea. De aquí en adelante la historia deja de interesarnos, pues ha servido a su propósito. Aunque a muchos puede parecerles absurda, la descripción anterior es valedera y digna de ser empleada para demostrar el principio que ella encierra.

He allí una situación plena de sentido, aun dramático, en la que un ser humano es el autor de un sonido y en la que éste cobra significado e importancia para los individuos que tienen que ver con el asunto. Se puede asumir que, desde ese momento en adelante, aquel sonido será utilizado varias veces, en circunstancias similares, con el mismo significado. El principio en cierto modo indica que el lenguaje es **sonido**, que ha tomado significación, en una situación de importancia. Es factible generalizar y asumir que la primitiva forma del lenguaje se desarrolló, principalmente, a través de procesos similares a los ya descritos. Aun se puede sugerir, aunque es un punto cuestionable, que tal vez los sustantivos, los nombres de cosas concretas, se desarrollaron primero; las palabras que representan acciones abstractas y las descriptivas, después. De ser verdad esto, parecería lógico suponer que los sustantivos abstractos —tales como religión, filosofía, etc.—

aparecieron mucho después en el desarrollo del lenguaje. Hoy en día existen algunas lenguas primitivas, v. gr., Zulu, que no poseen términos genéricos. Esta, por caso, cuenta con expresiones para decir vaca negra, vaca café, vaca roja, etc., pero ninguna para el término genérico vaca. Los indios Cherokee pueden decir me lavo, lavo la cabeza, lavo a un niño, o lavo a otra persona, pero no dicen lavo. (2)

El proceso de desarrollo del lenguaje se lo puede contemplar en nuestro tiempo mediante un ejemplo. En el siglo XIX un hombre famoso utilizó ciertos principios recién descubiertos y produjo un invento. Combinando determinados instrumentos con algunos alambres pudo transmitir un mensaje en clave al otro lado de lo que, para entonces, era una distancia considerable. Pero el señor Morse no supo cómo denominar a su instrumento —no había existido antes algo semejante a ese aparato. Con todo, tuvo la suerte de contar con muchos idiomas, diferentes sonidos con acepciones determinadas, a las cuales pudo recurrir. Y así, tomó dos raíces (sonidos) del idioma griego y puso a su invento el nombre de *telégrafo*... En la actualidad nos hallamos tan acostumbrados a este proceso de formación de palabras, especialmente en los términos técnicos del inglés, que los aceptamos en verdad, tanto, que se inventan palabras nuevas casi diariamente.

Uno de los más recientes intentos para la solución del misterio que encierra el origen del idioma, es el perteneciente a la no menos valiosa autoridad en la materia, Jespersen. (3) Este autor cree que el problema puede ser abordado de diferente manera: comenzando por las lenguas con que contamos hoy y siguiendo sus huellas en el pasado hasta donde nos permitan nuestros ma-

(2) Otto Jespersen, *Growth & Structure of the English Language*, Appleton-Century Co., New York, 1923, págs. 53-54.

(3) Otto Jespersen, *Language, Its Nature, Development and Origin*, Knopf & Co., N. Y., 1925.

teriales, a fin de que, valiéndonos de la comparación del inglés moderno con el arcaico (y de parecida manera en el caso de tantas lenguas como nos sea factible), lleguemos a dar con las grandes leyes que gobiernan el desarrollo lingüístico; al prolongar estas leyes, en grandes delineamientos, y remontarnos hasta más allá de la historia, podemos llegar a los sonidos que se profirieron, tales, que ya no los consideraríamos como lenguaje verdadero.

En lo tocante a la estructura fonética del idioma más primitivo, daremos de ese modo con un gran conglomerado de sonidos que contrastan notablemente con los monosílabos, que los filólogos del siglo XIX imaginaban ser los comienzos necesarios de las lenguas. Sin duda esta larga serie de sílabas se caracterizaba por marcados tonos de movimientos a grandes intervalos, de mayor similitud al canto, comparado con lo que es nuestra monótona y civilizada manera de hablar. Mientras más retrocedamos en la historia de las lenguas, más grande será el número de irregularidades que hallemos, no sólo en la morfología y sintaxis, sino también en el vocabulario; la misma cosa no se la indica siempre del mismo modo, y, en lugar de los términos genéricos existentes en nuestros idiomas, nos encontramos con vocablos de significados altamente especializados y concretos. A medida que las palabras se dilatan, los pensamientos se diluyen. Los primeros forjadores del idioma no eran seres taciturnos, sino hombres y mujeres que balbucían o cantaban alegremente por el mero placer de producir sonidos con o sin sentido; como instrumento para exteriorizar los pensamientos, sus expresiones eran torpes, difíciles de manejar e ineficaces, pero les sirvieron para desahogar sus emociones, lo único que ansiaban. Determinada serie de sílabas que sonaban como una melodía pudo llegar a ser tan característica de algún sujeto, que los demás la repetían como señal de su acercamiento, identificándolo y transformándose en su nombre propio —la palabra más concreta de todas. Otra canción pudo servir para recordar a la tribu el instante en que se la entonó por vez primera, y así constituir la expresión sui-géneris de

lo acontecido entonces. Al desarrollarse un conjunto de modos de hablar de esta clase, cada uno con significado especial, pudieron ser combinados indistinta y desordenadamente, dando lugar a que nazca algo muy semejante al inmenso conglomerado de sonidos que hallamos, por ejemplo, en el idioma del esquimal. Pero aun el idioma más primitivo que podamos escuchar hoy en día, cuenta con una evolución de muchos miles de años atrás, y ninguna mentalidad moderna puede abrigar la esperanza de penetrar en los trabajos de una mente que principiaba a ser humana.

Volviendo al mundo contemporáneo, ya que estas páginas han sido escritas desde el punto de vista de alguien que no es autoridad en la materia, convendría buscar en el diccionario una definición más concreta. Allí encontramos la que sigue:

Lenguaje 1) El conjunto de palabras y los métodos de combinación de los términos usados y comprendidos por una considerable comunidad; una lengua. 2) Cualquier medio, vocal u otro, de expresar o comunicar el sentimiento o pensamiento. 3) *Específico*, la facultad de expresión verbal y el empleo de palabras en la inter-relación humana; también, las palabras mismas en sus relaciones gramaticales.

Poz desgracia, la definición de lenguaje requiere la correspondiente a lo que es *palabra*, concepto que lo hallamos determinado así:

Palabra Un sonido articulado o serie de sonidos que simbolizan y comunican una idea; la unidad más simple del habla, con significación por sí misma.

Ahora necesitamos conocer lo que quiere decir *habla*:

Habla...1).... La facultad de proferir sonidos articulados o palabras para expresar los pensa-

mientos; el poder de hablar. 2) El acto o manera de hablar; la comunicación o expresión de pensamientos por medio de palabras habladas..... 5) un lenguaje especial; una lengua, un dialecto. (4)

Entonces parece claro que los filólogos y editores de diccionarios concuerdan en que el lenguaje es sonido, y que combinando los elementos básicos de las ya indicadas definiciones, podemos arribar a una conclusión valedera para nuestros propósitos, a saber, que *el lenguaje se compone de sonidos inteligibles, emitidos por seres humanos, con fines de comunicación...* Este enunciado parece sintetizar en el acto el propósito por el que fue desarrollado el lenguaje, como ya se ha indicado antes, y las definiciones preparadas por lingüistas-lexicógrafos y editores de diccionarios. Con nuestra conclusión podemos comparar, por ejemplo, la definición dada por Edward Sapir: (5)

El lenguaje es principalmente un sistema audio—oral de símbolos. En cuanto es articulado, también es un sistema motor, pero el aspecto motor del habla es claramente secundario en relación con el auditivo.

De todos modos, esta definición no niega la existencia de otros tipos de lenguaje, tales como el de las flores, de los sordo-mudos, etc.; tampoco excluye el empleo de auxiliares para la expresión, como ser los gestos faciales, las señales con las manos, etc. Ni siquiera exige que los seres humanos expresen siempre algún pensamiento. Mucho de lo contenido en el lenguaje hablado no es pensamiento, sino respuestas habituales del tipo estímulo-reacción, que puede expresar significado o pensamiento, pero que frecuentemente no lo hace. También muchos sonidos inteligibles se

(4) Webster's Collegiate Dictionary, G. & C. Merriam Cía., Springfield, Mass., U.S.A., 5a. edición, 1948.

(5) Language, Harcourt, Brace, Brace & Cía., Nueva York, 1921, pág. 17.

los profiere sin intento de comunicación, a menos que ella sea para nosotros mismos, como en el caso de silbar en la oscuridad, cantar estando en el cuarto de baño o en cualquier otro sitio en donde no esperamos ser escuchados. Resumiendo, entonces, nos valemos de las siguientes palabras de Leonard Bloomfield: (6)

Sintéticamente, en el habla humana, diferentes sonidos tienen diferentes significados. El estudiar esta coordinación de ciertos *sonidos* con ciertos *significados* es estudiar el idioma. (Ponemos de relieve las palabras que van en letra **metálica**).

No podemos subrayar demasiado la importancia de este enunciado, aunque debemos tenerlo presente al leer las páginas siguientes.

Algún tiempo después que el lenguaje se había desarrollado más o menos de manera proporcional a las necesidades de entonces, se llevó a cabo el hecho histórico, en el lugar que la Biblia menciona como Babel. Cuando la torre de Babel se vino abajo, surgió la profesión de maestro de idiomas. Como quiera que el hecho bíblico se lo interprete, es lo cierto que existe la confusión de lenguas y cuenta con una dilatada historia. Afirmar que ha habido más de una torre de Babel, sería aventurado. Para corroborar lo dicho, sólo es necesario recordar el aparecimiento del inglés y de las lenguas romances desde el comienzo de la Era Cristiana. Por consiguiente, los idiomas que principalmente nos interesan aquí, v. g., inglés, francés y español, son en verdad lenguas modernas. Tan interesante, o más bien fascinadora como es la historia del desarrollo de estas lenguas, lamentamos no poder contemplarla en el presente trabajo, debido a la falta de espacio para ello, y por tanto su estudio queda a iniciativa del lector. Hay buenas historias, manuales y textos sobre el asunto.

(6) *Language*, pág. 27.

A fin de establecer más firmemente el principio básico de que el lenguaje es sonido, vale que examinemos la relación que existe entre la palabra hablada y su representación gráfica.

Simbolización

Cierto tiempo antes del comienzo de la historia que referimos, el hombre debió haber sentido la necesidad de representar gráficamente las ideas o cosas de su medio ambiente, tal vez anticipando una más larga existencia para ellas. Muda evidencia de tal actividad encontramos en las paredes de las cavernas, en restos de cerámica y en otros lugares más. A su vez este trabajo condujo sin duda a la representación de los sonidos del idioma, como podemos verlos en los pictogramas.

Dentro de la historia de la escritura, un crecido número de signos convencionales, como es posible demostrar, son reducciones de formas aún más antiguas, que frecuentemente se derivaron de los pictogramas. La pictografía ha dejado sus huellas en todas partes del mundo, pero su desarrollo fue mayor en el nuevo mundo, como un sistema que perdura hasta la época moderna.

El haber derivado de la pictografía la escritura es producto de civilizaciones más adelantadas del viejo mundo. Tuvieron que ser expresadas nociones más complejas, y el desenvolvimiento de su sistema se lo puede trazar a través de muchas centurias. Los símbolos pictóricos utilizados, gradualmente se volvieron cada vez más convencionales, y de esas formas convencionales surgieron los silabarios y alfabetos. En otras palabras, se dio con el medio por el que los sonidos expresados, o los que se pensaba decirlos, podían ser representados en forma gráfica, con algún grado de permanencia.

La palabra alfabeto, en inglés nace de los nombres de las dos primeras letras del alfabeto griego, *alfa* y *beta*. Parecido ori-

gen tiene el término español que utiliza las primeras cuatro letras con su respectiva pronunciación castellana, por ejemplo, abecedario (a—b—c—d—ario). Este nombre, con todo, se aplica más a menudo a lo que aprenden los niños de escuela, mientras que alfabeto es un término más formal o técnico. El idioma francés emplea el mismo nombre que el inglés, o acaso viceversa.

El vocablo alfabeto denota un conjunto de grafías, o, como decimos, letras, cada una de las que, ya de común acuerdo, ya por convenio, representan un sonido determinado o varios sonidos. Esta representación es a las claras inexacta y de tipo general. Fácilmente podemos distinguir lo dicho en el caso de la primera letra del alfabeto inglés, por caso, que representa diferentes sonidos en las palabras **father** (padre), **man** (hombre), **take** (tomar). Pero aun en los casos en los que la letra es la imagen de un solo sonido, lo hace tan a groso modo, que no toma en cuenta las diferencias de entonación, timbre o tono, ni la fuerza, ni las ligeras variaciones de pronunciación que se experimentan no sólo entre una y otra persona, sino también, de tiempo en tiempo, en el mismo individuo, dependiendo ello del lugar que ocupa determinado sonido de la palabra, o de la palabra en la frase, o de la naturaleza de la frase que se enuncia. En este sentido la escritura guarda mucho de la misma relación existente entre el idioma y el pensamiento. Si el lenguaje no es un instrumento lo suficientemente delicado como para expresar los grados o matices del pensamiento humano, la escritura es todavía un instrumento menos fino, y cualquier intento de multiplicar los signos y letras a fin de marchar en consonancia con las sutiles variaciones de la voz humana, solamente desvirtuaría su utilidad.

La conexión entre el sonido y la letra es convencional, no su esencia. Podría emplearse cualquier símbolo para representar cualquier sonido, si todos se pusieran de acuerdo en el sonido que ha de indicar cierta letra. No sucede lo mismo en todas las formas del lenguaje. Los pictogramas, ideogramas y jeroglíficos son formas de escritura cuyas letras guardan íntima relación con

lo que tratan de representar. Tales métodos constituyen, generalmente hablando, un estadio anterior en el desarrollo de la escritura en relación con los silabarios y alfabetos, los cuales han pasado al plano convencional. Y es así como Leonard Bloomfield afirma: (7)

La escritura no es lenguaje, sino meramente una forma de grabar el idioma mediante signos visibles. En algunos países, tales como China, Egipto y Mesopotamia, se practicó la escritura hace miles de años, pero, o se la ha aplicado en tiempos recientes o no se la ha tomado en cuenta en la mayoría de las lenguas existentes hoy en día.

A fin de estudiar la escritura debemos conocer algo con respecto al lenguaje, ya que lo contrario no es verdad.

El lenguaje y la cultura

Al aprender un nuevo idioma, entonces, el problema principal no está en memorizar listas de vocabulario. Es, ante todo, el dominio del sistema sonoro para comprender la corriente del idioma, escuchar los rasgos distintivos del sonido y aproximarse a su producción. En segundo lugar, es el dominio de los rasgos que constituyen la arquitectura del idioma, pues:

La lingüística.....no comienza ni con el significado, ni con la estructura de proposiciones lógicas, sino con los modelos obligados, hechos por la totalidad de los sonidos audibles de un idioma dado, y con ciertas expresiones simbólicas que les son propias a estos modelos.
(8)

(7) **Language**, pág. 21.

(8) Benjamin Lee Whorf, **Science and Linguistics**, Foreign Service Institute, Washington, D.C., 1950, pág. 12.

Por el momento nuestro interés descansa más en esos modelos, antes que en los métodos, los cuales serán tratados en el capítulo respectivo. Cuando los lingüistas fueron capaces de examinar crítica y científicamente un mayor número de lenguas con modelos muy diferentes, se aumentó su base de referencia; experimentaron cierta interrupción en los fenómenos hasta entonces considerados universales, y en su horizonte de trabajo surgió un orden completamente nuevo de significados. Por ejemplo, se llegó a comprender que el sistema del fondo lingüístico (en otros términos, la verdadera gramática) de cada idioma, no venía a ser un instrumento meramente reproductor, que da expresión a los pensamientos o ideas, sino que la gramática misma ejerce influencia controladora en la forma de las ideas y adecua y guía la actividad mental del individuo, el análisis de sus impresiones, la síntesis de todo su trabajo mental.

La formulación de las ideas no es un proceso independiente estrictamente en el sentido desusado, sino parte de determinada gramática, y difiere desde lo más mínimo hasta una gran porción en las varias gramáticas. Analizamos la naturaleza siguiendo las líneas establecidas en nuestra lengua materna..... Desmenuzamos la naturaleza, la ordenamos en conceptos y le atribuimos significados, en gran parte debido a que somos integrantes de un acuerdo que dispone tal organización —acuerdo que sirve para el idioma de nuestra comunidad y que constituye la codificación de los moldes de la lengua que hablamos. Este convenio es por supuesto, implícito y sobreentendido, *pero sus vocablos son absolutamente obligatorios*; no podemos expresar una palabra, a menos que nos suscribamos a la organización y clasificación de los datos constantes en dicho acuerdo. (9)

Al lector no se le habrá escapado la importancia que tiene

(9) *Ibid.*, pág. 5.

la cita precedente; intentaremos demostrar su significación, no solamente para quien estudia el idioma, sino también para la ciencia y la cultura.

La importancia que arroja para la ciencia moderna es que ningún individuo se halla en condiciones de describir la naturaleza imparcialmente, sino que, de manera inconsciente, se ve obligado a permanecer dentro de ciertas limitaciones aun en el instante en que él se cree lo más libre. La persona más libérrima en tales aspectos sería el lingüista familiarizado con muchísimos y muy variados sistemas lingüísticos. Así enfrentamos un nuevo principio de relatividad, en el que podemos notar que no todos los observadores se dejan llevar por la misma evidencia física para comprender el universo, a menos que sus experiencias lingüísticas sean similares o puedan ser equiparadas. Esto quiere decir que

Quienes emplean notablemente diferentes gramáticas son conducidos por ellas hacia distintos tipos de observaciones y a diversas evaluaciones de similares actos externos de observación, y que por lo mismo no son equivalentes, sino que como observadores deben llegar a tener visiones no muy parecidas del mundo. De tal visión simple e inexpressada del mundo, puede dimanar una visión científica explícita del universo, por medio de una especialización superior de los mismos moldes gramaticales básicos que engendran la visión simple e implícita. (10)

Parafraseando al mismo autor, se puede decir que quienes comparten una visión del orbe no se dan cuenta de la naturaleza idiomática de los canales por los que se expresan la conversación y el pensamiento, y se encuentran perfectamente satisfechos con ta-

(10) Benjamin Lee Whorf, *Linguistics as an Exact Science*, Foreign Service Institute, Washington, D.C., 1950, pág.

les medios porque desconocen que pudieran existir otros canales o moldes de pensamiento. Pero tómesese a un extranjero, persona habituada a un lenguaje y cultura completamente diferentes, y no todo lo que parece lógico e inevitable para quienes comparten la misma visión del universo, lo será también para él. Las razones aceptadas incuestionablemente por aquél pueden ser para éste el resultado de formas netamente idiomáticas. Un ejemplo por demás elemental y sencillo de lo dicho puede verse en las distintas interpretaciones del tiempo, la belleza, la ciencia y la organización, entre Estados Unidos y Latinoamérica. Y esto dentro de una familia de lenguas que se distingue más por sus similitudes que por otra cosa. Las incomprendiones que surgen de tales pequeñas desemejanzas se deben al hecho de que los fenómenos del lenguaje son fenómenos de experiencia anterior, inadvertidos para los que conversan. Estos patrones del lenguaje, automáticos, involuntarios, no son los mismos para todo hombre sino específicos para cada idioma, y constituyen su lado formal o del de su gramática —término que encierra mucho más que la gramática que aprendimos en los textos de nuestros días escolares.

Tal vez un ejemplo nos ayudará a poner en claro la cuestión de que los pueblos que hablan idiomas muy diferentes pueden ignorar completamente la posible existencia de tan variadas concepciones del universo. La hormiga no puede advertir ni es capaz de comprender al gigante individuo que descuidadamente derrumbó su hormiguero, como lo fue el hombre para comprender el trueno, el rayo, los huracanes y los terremotos de la edad de piedra. O consideren al sujeto daltoniano. El y la persona de visión normal ven los mismos colores y a éstos aplican los mismos nombres aprendidos en la sociedad. Pero lo que cada uno de ellos ve, realmente, en su zona cerebral de la visión, acaso nunca lo sepamos. Los dos son distintos debido a que el uno es daltoniano y, por lo tanto, no percibe el mismo color que capta la persona normal.

Tomem aún otro caso. Imaginen una raza de gentes que solamente pudieran ver un color, y supongan que ese color fuese el verde. Los otros colores que conocemos no existirían. Para ellos los diferentes colores serían lo que para nosotros, los distintos matices del verde. Esta raza humana desconocería los demás colores y no se le ocurriría pensar en otros.

La importancia que debe atribuirse a lo dicho podemos sintetizarla en las palabras de Edward Sapir: (11)

La imagen auditiva y la correspondiente imagen motora, que conducen a la articulación son, por cualquier camino desviado que sigamos, al proceso, la histórica fuente matriz de todo idioma y de todo su pensar..... Una vez más, el lenguaje, como estructura, -es, en su plano más íntimo, el molde del pensamiento.

Este concepto del poder que tiene el lenguaje para formar y moldear el pensamiento se ve reiterado por John Dewey: (12)

Las principales clasificaciones intelectuales que constituyen la capital función del pensamiento han sido formadas para nosotros por nuestra lengua materna. Nuestra verdadera falta de conciencia explícita al emplear el idioma, puesto que utilizamos las sistematizaciones intelectuales de la raza, demuestra cuan totalmente acostumbrados nos hallamos a sus distinciones y agrupaciones lógicas.

Nuestro análisis de la realidad se representa con sustantivos y palabras de significación concreta de nuestro lenguaje. Este análisis no es lógico, ni consistente, ni un tratamiento científico de la naturaleza. Quienes desarrollaron la forma prístina de nuestra lengua, analizaron las experiencias vitales, a través de dila-

(11) *Ob. cit.*, pág. 21.

(12) *How we Think*, págs. 174, 175.

tadas épocas, según las pasaban. Este análisis no sólo fue adoptado por el idioma, sino que esa experiencia forma el molde y fija los surcos para el pensamiento de hoy día. O, nuevamente en términos de Edward Sapir: (13)

Es como si en algún tiempo pretérito la mente inconsciente de la raza hubiese realizado rápido inventario de la experiencia, dedicándose a la prematura clasificación que no da lugar a revisión alguna, y legado a los herederos de su lengua una ciencia en la que ya no creía completamente, ni tampoco tenía la suficiente fuerza para desecharla.

Y en otra página añade:

Estoy inclinado a creer que el idioma se anticipó aun a los más primitivos brotes de la cultura material; que estos desarrollos, de hecho, no fueron estrictamente posibles hasta que el lenguaje, la herramienta de la expresión significativa, había tomado forma. (14)

Entonces, si un idioma refleja las maneras con que un pueblo analizó la naturaleza o el universo, en seguida nos sentimos urgidos a preguntar si es que los diferentes idiomas reflejan diferentes visiones. De ser verídico esto último, la consecuencia sería que, con toda probabilidad, nadie tiene el monopolio del conocimiento, v. gr., que algunos pueblos pueden haber aprendido cosas totalmente insospechadas por otros. Se comprueba que lo dicho no es mera posibilidad sino, a todas luces, un hecho verdadero, en uno de los más interesantes artículos escritos por Benjamín Lee Whorf, (15) en el cual el autor contrasta dos grupos

(13) *Ob. cit.*, pág. 105.

(14) *Ibid.*, pág. 23.

(15) *The Relation of Habitual Thought and Behaviour to Language*, págs. 27-93.

de idiomas, enteramente faltos de relación entre sí, o sea, por una parte los que hablan lenguas europeas y, por otra, los indios Hopi de los Estados Unidos. La relación entre el tiempo y el espacio y el concepto que de ellos tiene el indio Hopi, contrastan suficientemente con los conceptos que sobre los mismos asuntos tienen los individuos que hablan idiomas europeos, como para sugerir un sistema de lógica y ciencia completamente nuevo. Más aún, en otro artículo intitulado "Linguistics as an Exact Science," el mencionado autor hace esta interesante declaración: (16)

Los cambios revolucionarios ocurridos en el mundo de la ciencia desde 1890 —especialmente en física, pero también en química, biología y las ciencias del hombre— no han sido en su mayor parte el resultado de nuevos hechos, cuanto de las nuevas formas de pensar sobre los hechos.....

Digo nuevas formas de **pensar** en torno a los hechos, pero la expresión tal vez más precisa sería nuevas formas de **hablar** de los hechos. Es este **uso del habla** en función de los hechos, la matriz del progreso científico.

Parecería, entonces, que hay una relación definitiva entre el lenguaje por un lado y la civilización por el otro; que el estudio de idiomas puede contribuir al desarrollo de las culturas y la ciencia mediante el aporte de nuevas formas de pensar y hablar, de la naturaleza y el universo y aun tal vez aportan nuevos conocimientos. En relación con este punto, el autor arriba mencionado, en su artículo "Languages and Logic", dice: (17)

Aun el examen de otros idiomas y la posibilidad de nuevos tipos de lógica, desarrollada por modernos tra-

(16) *Ibid.*, pág. 11.

(17) *Ibid.*, págs. 20, 21, 22.

tadistas, sugieren que este asunto puede ser de interés para la ciencia moderna. Los nuevos tipos de lógica pueden ayudarnos a comprender, a la larga, cómo es que los electrones, la velocidad de la luz, y otras materias que informan la física, parecen conducirse ilógicamente, o que los fenómenos que contradicen al soberbio sentido común del pasado pueden, no obstante, ser verdaderos. Los modernos pensadores han señalado ya que la forma mecánica de pensar se halla estancada frente a los grandes problemas fronterizos de la ciencia. Deshacernos de este modo de pensar es en extremo difícil cuando no contamos con otra experiencia lingüística y cuando nuestros más connotados matemáticos y tratadistas de lógica no nos han proporcionado una nueva —y es obvio que no puedan hacerlo sin la experiencia lingüística necesaria. Pues, la forma mecánica del pensar es tal vez un tipo de sintaxis natural a cualquier uso diario que hace un fulano de la familia de lenguas indoeuropeas, punto que mereció énfasis e intensificación por parte de Aristóteles y sus seguidores de los tiempos medievales y modernos.Porque del mismo modo como va nuestra organización de la naturaleza, así va nuestra física del cosmos.....los idiomas que no pintan el mismo cuadro objetivo del universo, en el grado que lo hace el inglés y sus lenguas hermanas, señalan la ruta hacia posibles nuevos tipos de lógica y a posibles nuevas representaciones cósmicas.

Comparativamente es reciente la mengua que ha sufrido el interés por el estudio de las lenguas y la lingüística. Durante el Renacimiento y por algún tiempo después, los idiomas, la filosofía y la lingüística se asociaban al estudio y actividades de tremendo y difundido interés. Tal vez los estudiosos de lógica, filosofía y estudiantes de lenguas de aquel entonces fueron más sabios que nosotros, como puede ser que se produzca otro Renacimiento cuando se retorne al estudio del lenguaje.

El problema, de todos modos, en su forma inmediata, radica

en cómo atraer o conquistar personas para este trabajo. El actual énfasis puesto en la gramática, no surtirá el efecto que anhelamos, pues ya lo hemos comprobado para nuestra propia satisfacción o desconsuelo. "Se necesitan muchas y variadas investigaciones de las diversas naturalezas de las lenguas, por parte de los lingüistas, si hemos de pensar correctamente y escapar a los errores que engendra la inconsciente aceptación del fondo lingüístico de nuestro idioma." (18)

Una reestimación y reorientación de la enseñanza y aprendizaje de idiomas es tan imperativa que su aseveración se ha vuelto trivial. Se sugiere, con todo, que este reexamen debería realizarse, no desde el punto de vista del método u objetivo, que ya se lo ha hecho con exceso, sino desde el punto de vista del idioma mismo. Demasiado se ha hecho en torno al idioma y muy poco en cuanto al lenguaje mismo —su naturaleza y estructura— para los propósitos de su aprendizaje. Cuando se haya señalado lo que debería aprenderse, su función como lenguaje y atributo del individuo, entonces será tiempo para que los profesionales se dediquen a las cuestiones de métodos y técnicas. Mientras tanto, datos confiables y establecidos pueden servir para guiar la experimentación en ciertas direcciones; en otros casos se podrían utilizar ciertas teorías aceptadas, aunque no se las haya comprobado aún. Si los maestros, autoridades y público en general pudieran interesarse por los experimentos de gran alcance en las escuelas primarias y en la enseñanza oral para los niveles superiores de la educación, aprovechando del conocimiento de lingüistas, filólogos y psicólogos, pronto los problemas principiarían a tomar su verdadera forma y a delimitarse. El mejor servicio que las asociaciones de idiomas podrían rendir a su país y a la profesión sería el de tomar a su cargo el organizar y realizar ciertos experimentos que determinen científicamente la conveniencia de (1) enseñar a

(18) *Ibid.*, pág. 12.

los niños de primaria a hablar una lengua extranjera y (2) usar un método oral tanto en el colegio como en la universidad. Dicha empresa ya fue propuesta en la Conferencia de Lenguas, (19) reunida en Chicago, en 1948; pero entonces no se hizo mención específica sobre la enseñanza de idiomas en la escuela primaria. Con la creciente demanda de parte de organizaciones y padres de familia que desean que sus hijos aprendan una lengua extranjera en las escuelas primarias, debería ponerse en práctica algún plan definitivo que sirva como fuente de datos confiables.

(19) Harold B. Dunkel, *Second Language Learning*, págs. 191-196.

CAPITULO II

¿POR QUE ENSEÑAR IDIOMAS?

**Myself when young did eagerly frequent
Doctor and Saint, and heard great argument
About it and about; but evermore Came out by the door where in
I went.**

—Omar Kayham

El complejo del idioma

Es una circunstancia curiosa que los encargados de elaborar los planes y programas, los comités encargados de la educación general y las autoridades educacionales casi unánime y activamente se oponen a la inclusión de los idiomas extranjeros en los programas. Sin embargo, muy pocos favorecen su exclusión de los colegios. Pero se ha dicho a su favor que la mayoría de los que se oponen empieñanse en que sus hijos tengan la posibilidad de aprender una lengua. Esta actitud contradictoria refleja el factor que ha sido fundamental en la profesión de la enseñanza de las lenguas desde el día en que la educación empezó a ser el espejo de la forma democrática del vivir.

Parece que de alguna manera un complejo se ha desarrollado en torno a los idiomas, un complejo que por una parte, envuelve la tradición de siglos, y por otra, una norma democrática comparativamente nueva que ha surgido al par que el sistema docente de los Estados Unidos. El complejo se ha complicado por la de-

manda popular y los esfuerzos, basados en la emoción y carencia de detalles con buenos fundamentos, para defender una profesión que en realidad, no necesita defensa si se la coloca en su debida perspectiva.

En todos los tiempos desde "la caída de la torre de Babel" se ha sentido sin lugar a dudas una necesidad de aprender idiomas. Durante muchos siglos esta necesidad pudo haber sido ocasional y esporádica debido a la falta de comunicaciones y al muy pequeño o tal vez ningún interés de viajar por el mundo misterioso y peligroso de aquellos tiempos. Pero en un sentido histórico del tiempo, los acontecimientos empezaron a desplegarse rápidamente. El mundo comenzó a expandirse para la civilización occidental con conquistas en Europa y Africa produciendo súbitamente una gran mezcla de gentes e idiomas. Después del comienzo de la Era Cristiana surgieron los idiomas modernos, se desarrollaron las cruzadas, los grandes viajes de descubrimiento, el descubrimiento del nuevo mundo, la invención del vapor, el automóvil, y finalmente, el transporte aéreo. Entremezclados entre estos acontecimientos, estuvo el descubrimiento de la imprenta, y cada uno a su vez dió un estallido de incremento palpable en rapidez a la creciente necesidad de conocer otros idiomas. En vez de disminuir la necesidad continúa su incremento en proporciones geométricas a medida que el mundo se hace más pequeño en virtud de la aumentada velocidad de comunicaciones que está al alcance de un número cada vez mayor de la población total.

Es a los traductores a quienes la civilización occidental debe una inmensa deuda de gratitud por su presente estado de desarrollo literario. Fué a través de las escuelas de lingüistas, filósofos y traductores de Córdoba, España, que se tradujo gran parte de la literatura oriental y se puso al servicio del mundo occidental. Este trabajo indudablemente hubiera sido hecho por otros, pero habría sufrido un gran retraso y hubiera tenido resultados desastrosos para el desarrollo de la civilización occidental.

El propósito hasta aquí ha sido dar perspectivas horizontales

a la tradicional necesidad de conocer otros idiomas. Lo que falta en estos momentos es una perspectiva vertical, es decir, ¿quién necesita este conocimiento y por qué? A fin de crear esta perspectiva con un ejemplo cercano a nuestros tiempos, podría servir al propósito el referirnos al desarrollo de las lenguas romances que se derivaron del latín que se hablaba vulgarmente.

Hasta la Edad Media y en forma decreciente a través de ésta, todos los escritos en Europa estaban en latín literario. Con la expansión del Imperio Romano, sin embargo, el latín vulgar empezó a cambiar en morfología, sintaxis y vocabulario. Estos cambios, producidos por el aislamiento geográfico de regiones lejanas al imperio y diferencias fisiológicas entre la gente de estas regiones ayudadas y favorecidas por la carencia de escritos y comunicación entre las regiones, resultaron en un desenvolvimiento gradual y estable de nuevas lenguas. Si la diferencia era grande entre el latín literario y el vulgar, se hizo aún más grande entre la lengua literaria y los dialectos que se hablaban en las provincias como España, Francia etc. Estas diferentes maneras de hablar que aparecieron en un principio como dialectos entre los siglos octavo y noveno, se establecieron como lenguas en completo apogeo en sus propios derechos en el siglo décimo cuarto o décimo quinto aproximadamente.

Durante la Edad Media los escritos existentes se conservaron principalmente en los conventos, monasterios e iglesias, ya que los religiosos eran las únicas personas educadas de esos tiempos. Paulatinamente las nuevas lenguas entraron en los servicios de las iglesias; aparecieron miembros de las clases reales y opulentas que no sabían latín. Estos empezaron a escribir en su propio idioma y finalmente los documentos legales empezaron a escribirse en los idiomas populares. De hecho las leyes tenían que ser escritas de tal manera que el público las pudiera entender. En consecuencia, los nuevos idiomas se establecieron. Empero la mayoría de los conocimientos de aquel entonces y especialmente la literatura; estaban escritos en el latín literario, el cual, por con-

siguiente, tenía que ser aprendido como lengua extranjera si se deseaba pasar como "educado".

Así es como dos hechos históricos llegan a realizarse, a saber: la enseñanza de los idiomas extranjeros recibió un impulso fuerte que tuvo lugar entre aquellos que pertenecían a la clase más elevada. De ahí resultó también el reforzamiento, si no el comienzo de la tradición, que requiere que todos los estudiantes aprendan una lengua extranjera. (1)

Pero esta tradición se relacionaba sólo con un grupo pequeño y selecto de estudiantes, los hijos que pertenecían a la clase más elevada, un grupo que ha sido siempre reducido y de un promedio mayor de inteligencia. Este hecho aparentemente se ha pasado por alto, voluntaria e involuntariamente, y mientras tanto la tradición se ha prolongado para imponerse a un número cada vez más subido de estudiantes. Esto, por supuesto, se refiere a la situación que prevalece en los Estados Unidos de Norte América, y no puede aplicarse a muchos otros países, sobre todo a la educación secundaria en la América Latina que está al alcance de unos pocos. La existencia de esta condición se demuestra ampliamente por los informes publicados sobre los sistemas docentes. Estos informes demuestran que las facilidades para la educación secundaria son aprovechables por un quince por ciento de la población escolar en general y mucho menos en casos particulares. Por tanto, aquéllos que asisten a los colegios comprenden de nuevo un grupo pequeño y selecto. La necesidad, el deseo, la habilidad de aprender, y la voluntad de enseñar son omnipotentes. (2)

-
- (1) Federal Security Agency, Office of Education: Un boletín acerca de cada república latinoamericana se puede conseguir escribiendo a la Oficina de Publicaciones, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., a 25 centavos US. También pueden conseguirse datos escribiendo al correspondiente Ministerio de Educación.
 - (2) Cf. Reginald C. Reindorp: "Teaching English as a Foreign Language in Costa Rica," *Modern Language Journal*, Marzo, 1944. "The Study of English in El Salvador," *Modern Language Journal*, Vol. 31, 1947.

El segundo factor del complejo que rodea a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos, es la base de la educación democrática. El mundo nunca ha visto una cosa igual al inmenso aumento en número de educandos que se ha promovido desde 1870. Durante los sesenta años transcurridos entre esta fecha y 1940 la población se ha triplicado y más. Pero en 1870 había unos 80.000 estudiantes en los colegios secundarios y 70.000 en las universidades. Sin embargo, para 1940 había 7'000.000 en los colegios y 1'500.000 en las universidades. Así es que mientras la población se había aumentado en el triple, la matrícula en los colegios se había multiplicado en unas noventa veces, y la de las universidades en más o menos treinta. Y las matrículas continúan aumentándose aunque un poco anormalmente desde 1944, debido a la guerra. Al mismo tiempo "la forma democrática" ha invadido a todo aspecto de la vida, a toda institución y a toda actividad organizada y en particular al sistema de educación.

Pero esas cifras, tan astronómicas como pueden parecer, no lo dicen todo. En 1870 tres cuartas partes de los que asistían a los colegios continuaban sus estudios en las universidades. Esto demostraba claramente que la función que desempeñaban los colegios era la de preparar a los estudiantes para su ingreso a la universidad, lo cual aun sucede mayormente en la América Latina. Los planes de estudios, el estudiantado y la atmósfera general estaban claramente dirigidos a ese fin. Los que iban a los colegios eran, por lo tanto, un grupo regularmente homogéneo, y en general eran hijos de padres bien acomodados y esperaban aprender determinadas profesiones o dedicarse a la política o a los negocios, o a la especialización en medicina o leyes. Sin lugar a dudas se hallaban incluidos entre ellos una pequeña porción de hijos de las familias pobres, pero estos también abrigaban las mismas ambiciones. Eran los proverbiales hijos ambiciosos que deseaban sobresalir en la vida y que probablemente en la mayoría de los casos estaban destinados a cumplir esta misión. A nadie se

le obligaba a permanecer en los colegios y el que no podía adaptarse a la competencia se retiraba. Los planes de estudios, si bien eran limitados y rígidos en comparación con los modelos que ahora existen, demostraban ser compactos, de prueba y claros en su intuición. Este tipo de colegio secundario natural y normalmente perpetuaba la tradición de las lenguas extranjeras que se describió arriba.

Pero las condiciones empezaron a cambiar rápidamente. El aumento en noventa veces del número de educandos en los colegios fué cataclísmico en sí, lo cual era probablemente un factor de mayor importancia. Pero mucho más fuerte el cambio que se produjo en el carácter de la educación en los Estados Unidos y su función en una sociedad democrática. Explicándolo concisamente, este cambio se produjo por el hecho de que, en vez de procurar la continuación de los estudios en las universidades, las tres cuartas partes de los estudiantes de los colegios hoy en día procuran directamente la consecución de ocupaciones lucrativas. (3) Excepto para una pequeña minoría los colegios han dejado de ser preparatorios para la universidad y lo son para la vida; es decir, para ocupaciones lucrativas en una clase de trabajo que no requiere título profesional. En otras palabras, la educación secundaria afronta ahora el problema democrático de llenar las necesidades de dos grupos de estudiantes: el pequeño grupo que sigue la tradición y se dirigirá a la universidad teniendo en cuenta que muchos de éstos no entrarán a las profesiones, y el inmenso grupo (las tres cuartas partes de los educandos) que obtendrán su única preparación para la vida, en la sociedad y en el empleo remunerado, en el colegio. Este mismo análisis en pequeña escala puede aplicarse a los estudiantes universitarios. El caso es que muchos de los que se matriculan en el primer año no se gradúan, además

(3) De las respectivas edades escolares, el 15 por ciento está en el segundo año y el 7 por ciento en el cuarto.

de que las distintas especializaciones exigen diferentes estudios. A pesar de la gran diferencia entre las necesidades educacionales de los educandos, tanto en el colegio como en la universidad, los profesores de idiomas han intentado obligar a los alumnos a llenar requisitos inherentes a su materia para los que deseen ingresar a estas instituciones. Las objeciones no se hacen contra los requisitos en sí sino al hecho de obligar a los estudiantes a que pasen dos años estudiando algo que no les sirve en la vida después. Lo que es más, muchos han erigido una estructura de metas y resultados y de aspectos útiles relacionados con el estudio de idiomas que los proponentes mismos han tenido dificultad en defender y probablemente han agregado a esa lista muchas metas dudosas para ellos mismos.

En contraste con las dos corrientes de fuerzas opositorias que se acaba de escribir, hay un hecho fundamental que nadie ha podido pasar por alto o suprimir. Todos los administradores de colegios y universidades se han dado cuenta del interés popular que para las lenguas existe. Este interés entre todo el mundo es confirmado por el gran número de estudiantes que todos los años desafían nuevamente a las clases de idiomas, por el número de los profesores que enseñan las varias lenguas en forma privada además de las academias, los colegios comerciales en todas partes, y las lecciones ofrecidas por las radiodifusoras y los periódicos. Estas ofertas de lecciones que se originan fuera de los colegios constituyen tanto una prueba de la demanda como un comentario triste de los métodos y resultados en las clases de las instituciones educacionales oficiales.

Entre los seres humanos existe un interés innato en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Aunque muy pocos pueden proporcionarse este placer, no existen muchos que no posean este interés. Parece que es un atavismo con ligera analogía con el atractivo de las grandes cuencas de agua, o sea lagos, océanos, y hasta los ríos. Algunos lo aplican apelando a las necesidades vocacionales, otros a la cultura y otros a otras causas. El hecho funda-

mental es sencillamente que la gente quiere aprender a hablar otro idioma con el único fin de hablarlo. Pueden existir necesidades y motivos psicológicos que se satisfacen mediante la adquisición de un idioma extranjero; pero sea como fuere, por lo menos al principio, los idiomas se estudian para aprender a hablarlos. Lo único que en los colegios se ha conseguido es crear una fama innecesaria de lo difícil que es el aprender un idioma. Puede ser molesto por lo viejo que es, pero se debe advertir que las lenguas vivas están adquiriendo la fama que tenía el latín y que se expresaba entre los colegiales de los Estados Unidos en los siguientes versos:

Latin is a dead language,
As dead as it can be;
It killed all the romans
And now it is killing me.

Se ha investigado los intereses que puede haber entre los alumnos por los idiomas. Esas investigaciones han demostrado rotundamente que los estudiantes se matriculan en las clases de lenguas para: 1) cumplir con los requisitos de matrícula que imponen las universidades; 2) hablar el idioma; 3) leerlo; 4) prepararse para viajar al exterior y 5) aprender algo al respecto de otros países. (4) Los estudiantes que estudian un idioma con el fin de cumplir requisitos de las universidades pueden en muchos casos tener una razón más básica, a saber: quieren continuar los estudios en la universidad y desean prepararse para cursos más avanzados. Es decir que muchos deben incluirse entre los que dieron la razón número 2. Es probablemente el énfasis en algunos de esos objetivos, como el tercero, y negando y excluyendo otros

(4) Anne Z. Moore, "Why I Chose to Study a Foreign Language", *The Modern Language Journal*, Vol. XXV, págs. 181-185, diciembre, 1940.

en la enseñanza, que ha desalentado a los estudiantes y ha resultado en los fracasos y el número subido de estudiantes que se han retirado. Esto a su vez ha resultado en una organización de cursos basados en premisas falsas. Y demasiados estudios e investigaciones relacionados con la enseñanza de los idiomas se han basado en las condiciones existentes, sin tener en cuenta las cuestiones fundamentales.

El hecho de que los programas de idiomas extranjeros no han sido bien adaptados a las capacidades, intereses y habilidades del gran número de estudiantes que asisten a los colegios, ha sido considerado por los profesores durante muchos años. No todos, sin embargo, han querido admitir que pudiese haber equivocaciones en los objetivos o métodos. Al contrario, se ha insistido en adaptar a los estudiantes a los cursos.

Frente a estos factores enredados hay poca duda de que los dirigentes de la educación, los encargados de elaborar los planes de estudios y aun los profesores han actuado en un cenagal de confusión. El resultado es un complejo de idiomas y lo raro está en que algunos estudiantes, desgraciadamente muy pocos, en realidad han aprendido algo de un idioma. Ya es hora de que este complejo sea desenredado; que la tradición superimpuesta sea reconocida por lo que realmente es; que la demanda y necesidades de idiomas en un ambiente democrático, sean aceptados por lo que realmente son; y que se determinen la metodología y las metas legítimas y genuinas.

Hasta aquí la discusión se ha ceñido principalmente a las circunstancias que prevalecen en los Estados Unidos. La enseñanza de idiomas tales como el francés e inglés en la América Latina ha sufrido más o menos de las mismas faltas, sobre todo la exagerada carencia de apoyo económico, condiciones de las aulas inferiores y de una metodología inadecuada lo cual se ha debido en parte a los primeros factores y en parte a la falta de una determinación organizada para mejorar las condiciones. Los profesores de idiomas universalmente se quejan de que están mal pa-

gados, que se les exige enseñar a grupos muy grandes de alumnos y que tienen muy poco equipo o que no hay ninguno, o que no hay facilidades para llevar a cabo su enseñanza. De acuerdo con la ley de oferta y demanda esta situación seguirá existiendo mientras tengan un promedio de entrenamiento pobreá produzcan resultados insatisfactorios y no hagan nada mediante sus organizaciones profesionales para subsanar las dificultades y luego exigir recompensas. La mayor parte de la culpa de estos resultados desfavorables yace en la misma profesión, por no haber encontrado la debida metodología y meta. Sin éstas los resultados continuarán siendo pobres y la profesión seguirá en menoscabo. Cuando los profesores estén entrenados satisfactoriamente y empleen la metodología y las metas apropiadas se producirán los resultados necesarios, lo cual a su vez causará el aumento de los salarios y dará mejor fama a la profesión. La responsabilidad del profesor es enseñar a sus alumnos, ayudarlos a que aprendan. El profesor no tiene la responsabilidad de enseñar en un sola clase a todos los que quieran aprender un idioma. La obligación de proveer suficientes profesores de acuerdo con las necesidades así como también suficientes clases, recae en el sistema docente y en los ciudadanos que costean los planteles educativos. Esto no significa que todos los estudiantes de colegio deben ser obligados a estudiar un idioma, sino más bien que los que desean hacerlo puedan obtener la debida oportunidad, si son capaces de aprovecharla.

Oferta y demanda

Mientras haya una demanda de aprender un idioma extranjero habrá una oferta de la enseñanza. La responsabilidad de proporcionar la enseñanza corresponde a los colegios en igual forma que la de ofrecer cualquiera de los cursos que actualmente se encuentran en los programas. Si los colegios no cumplen con esta ne-

cesidad proveyendo profesores debidamente entrenados y con facilidades satisfactorias, la demanda será provista como siempre por individuos menos aptos y que poseen intereses creados. La competencia es una norma de "la forma de vivir americana" y no respeta la tradición, la emoción, los deseos ni las organizaciones ni los individuos. Rige la competencia en igual forma en la educación y tan obligatoriamente como en el comercio. Las bases de la demanda de idiomas han sido consideradas en parte arriba. Además del interés aparentemente inherente, se alegan algunas razones prácticas y culturales. Una de estas razones es tal vez una mezcla de las dos, o una sola, que a pesar de su origen reciente, indudablemente aumentará en importancia en una forma gradual. Es el hecho de que las Naciones Unidas han adoptado cinco lenguas como oficiales, a saber: el chino, el inglés, el francés, el ruso y el español. En otras palabras, el conocimiento de un idioma extranjero, con por lo menos la habilidad de hablarlo si no de leerlo y escribirlo, es un requisito previo para los servicios diplomáticos en los países extranjeros. Este servicio no requiere un reducido número de personas como se podrá notar al recordar que las embajadas, los consulados y otras representaciones oficiales deben mantenerse en casi todos los países del mundo. El personal de esas agencias oficiales puede incluir desde tres o cuatro hasta centenares de personas, sobre todo cuando cuentan con misiones navales, militares, de las fuerzas aéreas y varios agregados. Todo el personal que se destaca a un país tiene la necesidad definida de hablar su idioma, por respeto y por razones de eficiencia. Desafortunadamente, dos designaciones consecutivas por lo común pueden hacerse a países cuyas lenguas son tan diferentes como el francés y el chino. De ahí la necesidad de conocer una, dos o tres lenguas que se hablan comúnmente en gran parte del mundo.

Además del servicio diplomático hay una demanda que crece rápidamente de representantes con carácter oficial o semi-oficial. Inmediatamente se nos vienen a la mente algunas de las agencias

bien conocidas, que fueron creadas durante la Segunda Guerra Mundial, tales como el plan Marshall, la Administración de Cooperación Económica, Lend-Lease, la Oficina de Coordinación de Asuntos Interamericanos, que en la actualidad es el Instituto de Asuntos Americanos, y otras. Algunas de estas agencias han desaparecido ya, o desaparecerán, pero otras, tarde o temprano, les substituirán. Algunas continúan existiendo y otras se han desarrollado en forma más permanente tales como el Instituto de Asuntos Interamericanos y el Punto IV con sus agencias destacadas en muchas partes del mundo. La Organización de las Naciones Unidas exige una contribución con personal en números muy subidos en todas las categorías de sus trabajos. Desde luego ese personal tiene que saber dos o tres idiomas. Estas organizaciones internacionales sirven de ejemplo y subrayan la necesidad de un personal entrenado en lenguas extranjeras. Un conocimiento, o la habilidad, sólo de leer algún idioma harán de esos representantes el blanco de las burlas de todo el mundo. Nos guste o no nos guste, el Hemisferio Occidental en general y los Estados Unidos en particular, están destinados a desempeñar un papel cuya importancia es cada vez más importante y desempeñarán un papel mayor en los asuntos mundiales. Esto lleva en sí la responsabilidad de preparar a representantes en todos los aspectos de la vida, los cuales no deben ser entrenados solamente en las ramas técnicas del conocimiento, sino también en idiomas, a través de los cuales pueden transmitir sus conocimientos y comunicarse en el desempeño de sus ocupaciones en el exterior. A la vez deben ser dignos representantes de sus países, su cultura, su civilización y de la democracia. La experiencia ha demostrado que los intérpretes no sólo insatisfactorios, sino también peligrosos en las negociaciones repentinas y del momento.

Otras necesidades que se deben llenar se refieren al comercio internacional cuya demanda probablemente excede a todos los otros, y el trabajo de investigación, para no mencionar las de lingüistas, profesores, traductores, editores, intérpretes y aun otras

menos importantes como las de aquellos que desean aprender idiomas sólo porque sí o por sus relaciones con la música. Lo anteriormente dicho, además de las afirmaciones de la mayoría de los estudiantes, establece claramente que la necesidad no es de una habilidad para criticar trabajos literarios, que es la incumbencia de profesores e investigadores, ni siquiera de leer o escribir el idioma como es la de hablarlo. A este respecto el programa de entrenamiento de las fuerzas armadas de los Estados Unidos (ASTP) da algunas sugerencias pertinentes. Ese programa fué organizado y llevado a cabo por las mejores autoridades en idiomas de los Estados Unidos, basándose en los conocimientos de lingüistas bien entrenados de todo el mundo cuya especialidad es el estudio de idiomas. Estos expertos elaboraron un plan para la enseñanza en el cual la meta se estableció en la siguiente forma:

El objetivo de la instrucción en idiomas es impartir a los aprendices un manejo de la forma común de **hablar** el idioma. Este manejo incluye la habilidad de hablar el idioma fluentemente y con exactitud, y con una aproximación aceptable a la pronunciación de un natural. También comprende el requisito de que el estudiante tenga una comprensión auditiva prácticamente perfecta del idioma cuando es hablado por los naturales. La experiencia ha demostrado que con una metodología apropiada este objetivo puede ser adquirido de seis a nueve meses. (5)

Ese objetivo se puede alcanzar (y fue alcanzado) de seis a diez y ocho meses, con adultos, es decir, con soldados de diez y ocho años de edad o más. Puede ser que se alcance este objetivo en dos años de estudios secundarios si nada más se intenta. Si el aprendizaje de idiomas empieza en la escuela primaria es incuestionable que se puede alcanzar el antedicho objetivo.

(5) Paul F. Angiolillo: *Armed Forces' Foreign Language Teaching*, pág. 33.

La pregunta que surge en seguida es, ¿qué idioma se debe aprender? Con la excepción de los tiempos de guerra, la demanda y la necesidad es de un idioma que sea útil en forma amplia y no limitado al uso de un número comparativamente pequeño de personas. Generalmente y en la mayoría de los colegios, por tanto, puede ser mejor enseñar los idiomas que son hablados por un número mayor de personas. Esto sobre todo para lo que les atañe a los colegios que se encuentran en el interior de los países grandes, por ejemplo, los estados centrales de los Estados Unidos. Esto automáticamente indica que los idiomas que deben enseñarse son el inglés, el español y el ruso. Esta selección puede corroborarse estadísticamente como se puede ver en la siguiente tabla. Con el fin de dar más interés, las cifras se dan de manera que indiquen el aumento en el número de personas que hablan cada idioma desde el año 1500.

TABLA I

El aumento en número de personas que hablan cada uno de seis idiomas, en millones, desde 1500: (*)

Año	Inglés	Alemán	Francés	Italiano	Ruso	Español
1500	4—5	10	10 1—2	9 1—2	3	8½
1600	6	10	14	9 1—2	3	8½
1700	8½	10	20	9½—11	3	8½
1800	20	30	27	14	25	26
1900	116	75	45	34	70	44
1912	150	90	47	37	106	52
1949	225	65	100	50	180	129

(*) Las cifras hasta 1912 se encuentran en Jespersen, **The Growth and Structure of the English Language**, pág. 252; las de 1949 se ven en el **Information Please Almanac**.

La Tabla I es una guía que indica los idiomas que deben enseñarse o aprenderse para los propósitos generales. Estas cifras no toman en cuenta los grupos de personas de otros países en los cuales cada una de estas lenguas se habla extraoficialmente, ni a países como la India, donde, por ejemplo, el inglés es lengua oficial, pero no popular. Sobre estas bases se ha estimado que hablan inglés más de 600.000.000 de personas. (6) Muchas personas se sorprenderán por la omisión del francés entre los tres idiomas que se han sugerido y tratarán de encontrar justificaciones para incluirlo. No hay duda que se puede justificar la enseñanza del francés sobre bases que podrían ser más importantes que la referencia al número de personas que lo hablan. Para las Américas es un idioma importante por razones tanto culturales como diplomáticas, y también porque es una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas.

Los idiomas y la educación

Es casi universalmente aceptado que la selección de materias para el programa educacional y el desarrollo de un método para presentarlas, deben ser principalmente determinados por las necesidades de los estudiantes y por la manera en que los programas pueden servirles. Esta definición de las funciones básicas de un curso debe ser la primera consideración de todas las personas responsables de planificarlas. La realización de estas funciones, por tanto, se vuelve el principal objetivo de la enseñanza, y tanto los planes como los métodos pueden derivarse de ella. A este efecto citamos lo que dice Harold B. Dunkel:

(6) C. K. Ogden: *The System of Basic English*.

Los objetivos son los asuntos variables más importantes de la enseñanza y aprendizaje, ya que tienden a determinar todo, menos las características de los estudiantes. (7)

Pero cuando el asunto de idiomas se considera, el complejo arriba descrito se pone de manifiesto y los acuerdos se acaban. El problema de si deben o no incluirse se ha hecho más interesante con el desarrollo de los planes de Educación General en las universidades de los Estados Unidos y ha generado más calor que luz, debido probablemente a la confusión que rodea a los verdaderos valores y necesidades que tiene. Las discusiones acerca de metas y resultados han sido consecuentemente más vagas y confusas, menos el objeto del pensar lógico.

De tres requisitos, la primera consideración en todas partes debe dirigirse a la clarificación de la naturaleza y los propósitos de los idiomas. Indicaciones de la dirección que esta investigación puede tomar fueron presentadas en el capítulo primero. El próximo paso consiste en establecer una clara exposición de los valores de las lenguas extranjeras, no vistas desde el punto de vista de las mentes inmaduras de los alumnos, sino a la luz de la sabiduría y la experiencia a través de los tiempos, con miras a la preservación de los valores culturales y el desarrollo de las actividades de los individuos genuinamente y bien culturizados. Ha habido muchas tendencias para satisfacer los deseos de los estudiantes, quienes durante algún tiempo han venido proscribiendo su propia educación al excluir los conocimientos y la sapiencia de las generaciones anteriores. Esto es como "colocar el coche delante del caballo" o dejar que el paciente dé la receta al médico.

Para volver a considerar el valor de los idiomas transcribimos una declaración pertinente hecha por Nicholas Murray Butler:

(7) *Second-Language Learning*, pág. 21.

Siempre hay que tener presente los dos principales propósitos del estudio de las lenguas. Estos son: la contribución a las influencias humanistas de una educación liberal y el equipar a los graduados universitarios con la habilidad para ponerse en contacto directo con las ciencias y la cultura de un país extranjero por lo menos y con su pueblo. Lo cual exige una definición más clara que la hasta aquí dada en cuanto a lo que cada curso puede contribuir a este fin. La habilidad de escribir y hablar la lengua es fundamental a la comprensión de la forma en que otro pueblo piensa y a la comunicación de nuestro pueblo con ellos. Esta competencia es ciertamente importante para cualquier graduado universitario que espera calificarse para cualquier papel de importancia en el mundo de la post-guerra. (8)

Remontándonos al pasado de los Estados Unidos y a la historia de la enseñanza de las lenguas, encontramos un precedente que es suficientemente antiguo para convertirse en una tradición cual es la siguiente declaración del año 1900:

Con el tiempo el estudio (de las lenguas) abre las puertas a una nueva literatura, liberando en esta forma la mente y dando una visión más clara al respecto de la vida. A través de la literatura el estudiante toma parte en la vida intelectual de otros tiempos y otras gentes. Se familiariza con sus costumbres, sus ideales e instituciones, sus errores y fallas, y con las formas artísticas en que el genio nacional se ha expresado. Cuando sale de la escuela, tales conocimientos no sólo enriquecen su propia vida, sino que le hace un miembro más útil y más inteligente dentro de la sociedad. Ejerce una influencia saludable y de equilibrio, ya que lo equipa con normas basadas en las mejores consecuciones de la raza humana, hechas en todas partes. Para nosotros los americanos que tenemos una gran confianza en

(8) *Twentieth Century Modern Language Teaching*, pág. vii.

nuestro propio destino, hay una necesidad especial de la sabiduría que imparte el conocimiento de la vida, la literatura y la historia de los grandes hombres de la civilización europea. (9)

Estas son aseveraciones de personas, educadores interesados en el desarrollo de buenos ciudadanos, y cuyas opiniones son ampliamente aceptadas y respetadas. Al leer las dos citas precedentes no se le habrá escapado al lector la conexión con los siete principios fundamentales de la educación secundaria. De estas declaraciones contribuye al primero (la salud inclusive la higiene mental), al sexto (la ciudadanía), y al séptimo (el carácter ético) en el desarrollo del graduado, así como al cuarto (el uso apropiado del ocio), y al quinto (la vocación). Hay alguna contribución también al segundo (dominio de los procesos fundamentales) y al tercero (ser digno miembro del hogar). (10)

Desafortunadamente los encargados de elaborar los planes han recibido tal impresión de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la cual se resume bien en la siguiente cita tomada de la obra de Harold Alberty.

....se encuentran ejemplos en los idiomas modernos de que en algunas partes hay una tendencia a subordinar el verdadero aprendizaje de una lengua al entendimiento de la cultura y su relación con otras culturas. (11)

Sin darse cuenta este autor cae en el error natural a una persona que no es lingüista, de suponer que una cultura extranjera puede entenderse sin saber la lengua. Aparte de esa debilidad su

(9) *Ibid.*, pág. 87.

(10) Cf. "Objectives for the Teaching of Spanish" en la obra *Twentieth Century Modern Language Teaching*, págs. 220-223.

(11) *Reorganizing the High School Curriculum*, pág. 114.

declaración es desafortunadamente muy verdadera. El aprendizaje de un idioma se ha subordinado a la esperanza de obtener algunos éxitos culturales como si se pudieran adquirir sin saber el idioma.

En vista de la exposición hasta aquí hecha y que también se encuentra en el primer capítulo, se ve que el único, verdadero y legítimo propósito de la enseñanza de los idiomas modernos en los colegios es, primero, dar al estudiante la habilidad para entender el idioma hablado, y, segundo, la de hablarlo y después leerlo y por último escribirlo. También existe la convicción de que este propósito puede ser realizado por aquellos estudiantes que necesitan el idioma y merecen aprenderlo. Se prevé que habrá objeciones en cuanto a la manera de determinar cuáles estudiantes necesitan y merecen los idiomas. La mejor respuesta es una pregunta: ¿Hay algo en que son perfectos los seres humanos? La tarea que tenemos por delante no va a ser llevada a cabo por perfeccionistas, ni tradicionalistas, ni por personas que viven lamentando, sino por aquellos que poseen el espíritu americano y tradicional emprendedor.

El tercero de los requisitos mencionados arriba consiste en determinar las verdaderas necesidades de los estudiantes, ya que parece notarse con claridad que universalmente tienen el deseo de tal conocimiento. Algunas indicaciones de estas necesidades se han dado arriba. Puesto que la educación es democrática para una sociedad democrática, las puertas de las clases de lenguas no se deben cerrar nunca para ningún estudiante, pero por la misma razón no se debe exigir a todos ellos que entren a dichas clases. La alternativa consiste en suministrar clases de idiomas organizadas de tal manera que llenen las necesidades de todos los que quieran y deban aprovecharlas.

Después de estudiar las publicaciones pertinentes, nos quedamos con la impresión de que las investigaciones y experimentos se han emprendido con el propósito de determinar las metas adecuadas para los métodos y técnicas existentes. Aparentemente se

ha asumido que estos son la última palabra, que son intocables, que no hay necesidad de buscar nada mejor, y las necesidades que se discuten y los propósitos de enseñar las lenguas extranjeras son infalibles. Se sospecha que precisamente en esta última parte se halla la raíz del problema.

Los estudiantes que han sido víctimas del método tradicional en el colegio y en la universidad, natural y automáticamente emplean el mismo método cuando se hacen profesores. Es difícil cambiar de método y cuando se les requiere hacerlo, muchos profesores protestan diciendo "pero si mis alumnos quieren gramática y traducción". Es así mismo difícil convencer a muchos profesores que los alumnos quieren lo que el profesor les hace querer, o que los intereses de los profesores no son propiamente los de los estudiantes. El círculo vicioso continúa existiendo en varias clases de las Américas. Uno que otro nuevo procedimiento se aplica y los resultados son medidos, mientras tanto los métodos y las metas, si hay alguno, permanecen invariables. Los buenos profesores en todas partes obtienen buenos resultados, a veces a pesar de los métodos, y ha habido lo suficiente en este particular para que los métodos tradicionales sigan ahogando y deprimiendo la profesión.

Indudablemente, es debido a estos métodos, a los profesores sin suficiente entrenamiento y material y a los requerimientos de ingreso a las universidades que el 85 por ciento de los que empiezan a estudiar una lengua extranjera no continúen el tercer año. (12) En Nueva Inglaterra de los Estados Unidos, donde más importancia se da al estudio de dichas lenguas entre todas las regiones de ese país, los matriculados en el segundo año ascendían el 56 por ciento de los que habían cursado el primer año, a pesar de los requerimientos, y los que se matricularon en el tercer año no eran sino el 24 por ciento de los del primer año. (13) En Ohio,

(12) *Twentieth Century Modern Language Teaching*, pág. 77.

(13) Citado en *Encyclopedia of Educational Research*, pág. 465.

en 1945, los que se matricularon en el segundo año correspondían al 57 por ciento de los que venían del primero; los que cursaban el tercero y cuarto correspondían al 14 por ciento de los del segundo año. (14)

Coleman, Henman y Wood presentaron evidencia (15) de pruebas estandarizadas y de la opinión profesional para demostrar que ha habido una gran discrepancia entre las metas y valores generalmente asumidos para el estudio de las lenguas extranjeras y los resultados que en realidad se obtuvieron en los dos años de estudios secundarios. A base de un análisis de los resultados obtenidos con tests de la **American Council** para comprobar la comprensión de la lectura, Coleman (16) llegó a la conclusión de que los cursos comunes de lenguas modernas no pueden decir con seguridad que logran los objetivos de la habilidad de escribir, leer y hablar, para la mitad menos capacitada del grupo que ha completado dos años de estudios, y hasta para la mitad menos capacitada del grupo del tercer curso. Otras investigaciones continúan de parecida manera, demostrando que en general las mismas metas para las que se supone la organización de la enseñanza, no se alcanzan. Esto es debido tal vez a la circunstancia que fué señalada por Heffner (17) en 1937, que el 54 por ciento de 58 colegios públicos y el 60 por ciento de 23 colegios privados empleaban el 75 por ciento o más del tiempo del primer año en la enseñanza de la gramática y que, en el segundo año, la gramática se estudiaba del 20 al 60 por ciento del tiempo.

Estas prácticas parecen indicar que aquellos profesores, y probablemente muchos otros, creen que la habilidad de leer puede conseguirse mejor mediante ejercicios lingüísticos que no sean

(14) **Idem.**

(15) **Idem.**

(16) **Idem.**

(17) **Idem.**

la lectura, que la habilidad de escribir y hablar el idioma puede ser adquirida por la mayoría de los alumnos en los dos años de estudios, y que los dos primeros años de estudio del idioma son solamente una introducción y un curso preparatorio. Desafortunadamente los datos objetivos y los informes de matrículas no confirman estas creencias.

Generalmente parece que lo complejo de los idiomas, los requisitos de ingreso a las universidades y el factor económico han determinado las metas, y éstas a su vez han prescrito los métodos en alguna forma, y los métodos no han producido los resultados pretendidos o deseados. Los estudiantes se han matriculado ingenuamente en las clases de idiomas, esperando aprender a hablar, para después encontrar que tienen que memorizar gramática y vocabulario. Muchos, sin lugar a duda, se retirarían de inmediato si no fuera por el hecho de que en el momento de convencerse que no les es permitido alcanzar su meta, los reglamentos les prohíben cambiar de clase. Abiéndose reconciliado con la situación, estudian la lengua elegida durante dos años porque no recibirán crédito por un tiempo menor de estudios y porque dos años se requieren para entrar a la universidad. Atrapados en esta trampa traicionera se encontraban sin defensa. En estas "bases democráticas" se ha decidido que los estudiantes sólo quieren dos años de idiomas.

En cambio, el programa de entrenamiento especializado del ejército de los Estados Unidos ha demostrado lo que se puede hacer en circunstancias **ideales**, y en esta forma señala posiblemente una dirección más deseable para la investigación. Cualesquiera sean los defectos de este sistema para las escuelas o universidades, siempre son fuertes los argumentos en favor de una enseñanza oral-auditiva pero con más tiempo y menos intensidad. Los colegios deben enseñar en tres o cuatro años lo que el ASTP consiguió de nueve a dieciocho meses. Teniendo presente la naturaleza y propósito del lenguaje, las necesidades y deseos de los estudiantes y los fracasos y éxitos que se han obtenido hasta ahora,

parece imposible evitar la conclusión de que el procedimiento oral-auditivo dará los resultados más deseados, y por lo mismo, el dominio del idioma oral será la meta para la primera etapa del aprendizaje. Esto presenta varios problemas de gran alcance para los planes, organización y dirección de las clases de idiomas. De ellos nos ocuparemos en los próximos capítulos.

Cuando establezcamos las metas, los objetivos de la enseñanza oral, sus resultados directos (escritura y lectura) y los concomitantes, ocuparán naturalmente el lugar que les corresponda. Esto significa que, teóricamente por lo menos, el primer paso consiste en adquirir habilidad para entender y hablar el idioma, dentro de los límites impuestos por el tiempo, la intensidad del estudio y los medios utilizados. Los pasos subsiguientes serían aprender a leer y finalmente a escribir; mientras tanto, claro está, ciertos pasos se sobrepondrían en determinados estadios o etapas del aprendizaje. Empero, la norma de enseñar una sola cosa a la vez, de ser aplicable, debe regir forzosamente en estos tres pasos anotados para la enseñanza de idiomas.

La incertidumbre existente sobre el año o grado en que debe comenzar la enseñanza de idiomas y en qué momento de este aprendizaje introducir la lectura y escritura, indican que la investigación es indispensable. Todavía no hay pruebas de que la escuela primaria no sea el mejor lugar para empezar el trabajo indicado. Más bien es probable que el aprendizaje de la lectura y escritura debería contemplarse en la segunda educación, y en la universitaria, cuando el alumno demuestra mayor capacidad y madurez mental, para el estudio de relaciones indirectas. Por otra parte, la universidad constituye el lugar y tiempo propicios para introducir las sutiles abstracciones de la gramática analítica, siempre que sean necesarias.

Las investigaciones realizadas sobre cuál es la mejor edad para emprender el estudio de lenguas, han tenido como base principal el aprendizaje de la gramática y la lectura. Por consiguiente, y como podría esperar cualquier profesor experimentado, los

resultados infantiles fueron más pobres en comparación con los alcanzados por estudiantes de más avanzada edad y por personas adultas. Al mismo tiempo, los estudios respectivos han demostrado el mejor dominio del aspecto oral por parte de los alumnos de primaria. Los datos con que contamos demuestran que la escuela primaria es la etapa escolar apropiada para la iniciación del aprendizaje de idiomas. Por esta razón consideramos acertada la reciente tendencia, que crece cada vez más, dirigida a incluir el estudio de idiomas en la escuela primaria. Es posible esperar que futuras investigaciones desconozcan ciertos factores que no vienen al caso, como ser, los requerimientos de ingreso a la universidad, puesto que los estudiantes, de manera natural y automática, los cumplirán. Lo deseable es que los requisitos pertinentes se eliminen por completo de todos los niveles educativos. Lo cual serviría para que estudiantes, profesores y resultados del aprendizaje brinden una mejora rápida y sorprendente, a consecuencia de la ley llamada de la oferta y la demanda. Tanto el anhelo como la necesidad persistirán, como bien expresa el informe sobre **General Education**:

Es hora, según nuestra manera de ver, contener el aislamiento monolingüístico. Desde el punto de vista de la educación general, existen valiosos argumentos para efectuar el estudio completo de una lengua extranjera. Huelga defender los valores emotivos y estéticos que se disfrutan con la lectura, en idioma vernáculo, de las grandes obras de la literatura extranjera. Ni siquiera es menester aclarar la aseveración de Goethe: "quien conoce solamente su propia lengua, ni ésta es de su dominio". A menudo el estudio de un idioma extranjero proporciona al estudiante cierta perspectiva de su lengua materna, que le permite emplearla con más habilidad y fuerza. Dicho estudio agranda la sensibilidad y crea la conciencia de otros significados y nuevos patrones del pensamiento. Los idiomas también ofrecen las mejores facilidades para comprender a otros pueblos y épocas. Como ha dicho

el Sr. Whitehead: "El lenguaje es la encarnación de la mentalidad que lo conformó. En cada frase, en cada palabra, va implícita alguna idea habitual de los hombres y las mujeres, concebida mientras cultivaban sus campos, cuidaban de sus hogares y construían sus ciudades". (18)

A fin de que los alumnos logren el dominio indispensable de un idioma, es imprescindible que lo estudien dedicando más tiempo del que hoy suelen hacerlo. Además, el introducir determinados cambios radicales de organización, justificados por mejores resultados en el aprendizaje, es asunto inevitable. Ya hemos indicado el ideal: enseñar idiomas extranjeros en la escuela primaria. Tenemos que alcanzarlo. Pero el verdadero ideal sería que los niños pasaran de seis meses a un año en el país cuya lengua estudian

Para cumplir con las necesidades, la demanda y los propósitos del alumno, tenemos que adoptar algunas metas sencillas, por ejemplo:

1. Comprender y hablar, en primaria, por lo menos una lengua extranjera;
2. Aumentar la habilidad oral-auditiva del nuevo idioma o idiomas, adquirir facilidad para su lectura y escritura, en los dos o tres primeros años de la segunda educación;
3. Entender algo de las costumbres, cultura, filosofía, psicología, manera de pensar, civilización, historia, literatura, adelantos científicos, etc., del pueblo cuyo idioma se aprende, en el cuarto, quinto y sexto cursos de segunda enseñanza; y
4. Especializarse (en gramática, lingüística, fonética, redacción estilo, etc.), en el nivel universitario.

Establecidas estas metas simples, específicas, no habrá vacilación en cuanto a los propósitos de cada nivel educativo, sino más

bien mayor facilidad para su consecución. Esto aparte, manifestamos que el plan en mención concuerda con la organización democrática del sistema educativo, plan que presenta niveles psicológicamente ajustados a los procedimientos necesarios para la adquisición de habilidades, contenido y especialización profesional, según se desprende del orden establecido arriba. Las ventajas de tal organización y serie de etapas del aprendizaje, son a todas luces obvias; más aún: establecen cierto paralelismo con la estructura organizativa de las restantes disciplinas científicas.

CAPITULO III

METODOS EN PERSPECTIVA

**And how all this may be done between twelve and one-and-twenty,
less time than is now bestowed in pure trifling of grammar
and sophistry, is to be this ordered:**

Milton — "On Education"

La tradición

Universalmente se cree que el primer paso hacia un aprendizaje o enseñanza verdaderos es la determinación de objetivos. El segundo consiste en decidirse por el mejor método para alcanzar dichos objetivos. Pero en este punto el convenio cesa en lo concerniente a las lenguas extranjeras. No ha sido posible ponerse de acuerdo, ni en los objetivos, ni en los medios, y mientras los argumentos han tomado cuerpo, la matrícula ha decrecido, y los idiomas, lenta pero constantemente han perdido terreno en el currículum y en los horarios de clase. Los fines y el énfasis puesto en ellos han variado, pero estos cambios han sido excéntricos y dentro de los límites establecidos de manera inconsciente o tradicional, límites que fueron rebasados por cierto número extremadamente reducido de espíritus aventureros.

He aquí nuevamente la tradición, como en el caso del complejo del idioma, y es de larga duración. En los tiempos primitivos y probablemente llegando a la época del descubrimiento del Nuevo Mundo, las lenguas debieron haber sido "aprendidas" prin-

principalmente escuchándolas y repitiéndolas. En el caso de alumnos contraídos al estudio, pudo existir la ayuda de un tutor voluntario, buen conocedor del idioma en cuestión y cuya enseñanza era de naturaleza oral. Entonces aparecieron las gramáticas: de Donatus (Siglo IV), de Priscian (Siglo VI), que fueron empleadas durante la Edad Media, cuando el latín tomaba las formas que ahora conocemos como Lenguas Romances. Posteriormente vino la primera Gramática Moderna por Antonio de Nebrija (1492), y el tratado sobre **Grammaire général et raisonnée**, del Convento de Port Royal, en Francia, el cual apareció en 1660. Permanece todavía encarnada en nuestra tradición escolar que busca aplicar normas lógicas al idioma. "Los profesores se inclinaron más y más hacia el lado formal de la instrucción, y la gramática se volvió más importante que las palabras de Cicerón y Homero. La gramática dejó de ser un simple medio para un fin importante; se transformó en un fin en sí misma". (1)

Evocando la remota historia de la educación en general y de la enseñanza del idioma en particular, como la describimos en el capítulo precedente, se recordará que los estudiantes formaban un grupo escogido. Fue este grupo el que podía costearse la educación, a más de que indudablemente eran individuos de un promedio de inteligencia superior. Este era también el grupo de los que "estudiaron" idiomas y procedieron así con un propósito serio y con una mente que era capaz y estaba deseosa de afrontar las abstracciones, quizá más anhelante de hacerlo así. Este grupo, por tanto, necesitó, quiso y pudo utilizar una vía más directa, lógicamente organizada, para el dominio del idioma. Las leyes que gobiernan la economía dicen que la demanda creará la oferta y que si esto se cumplió antes por qué no en la actualidad. No hay la menor duda, entonces, de que alguien inventó la gramática, y en relación con esto se urde una larga historia.

(1) Peter Hagboldt, **The Teaching of German**, D.C. Heath & Co., Boston, 1940, citado en **Twentieth Century Modern Language Teaching**, pág. 1.

Quienes aspiraban a ser profesores entonces hallaron su oportunidad, y al método de traducción empleado previamente por los maestros, se añadió la gramática, de lo cual resultó un método compuesto que se coló como una sanguijuela a la enseñanza del idioma. Luego vinieron la gramática escrita y los ejercicios de traducción que para entonces pudieron haber sido innovación y paso de progreso. Desafortunadamente, muchos profesores de lenguas, en los tiempos que corremos, tampoco han cambiado. Por una exótica construcción situada en un axioma geométrico se ha perpetuado el método antiguo: la tradición del aprendizaje de lenguas ha encanecido; el método de gramática-traducción también es canoso; y siendo ambos canosos, ambos deberían perpetuarse. De acuerdo con la geometría, dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí.

Desde hace mucho tiempo se ha probado y aceptado que un método conveniente para un grupo pequeño, selecto, de estudiantes con alta capacidad intelectual, no presenta la garantía del buen éxito al ser empleado con grandes grupos que incluyen una enorme variedad de grados de inteligencia y necesidades. El método gramática-traducción hasta puede ser el mejor para personas adultas, capaces y deseosas de enfrentarse a las abstracciones, adultos que pueden entender el lenguaje técnico de la gramática y que se sienten ansiosos de alcanzar su objetivo en fecha lo más próxima. Estos sujetos también prefieren la lectura y escritura a la tentativa de aprender los extraños sonidos de una lengua extranjera, sonidos que son tan difíciles para ellos como la gramática lo es para los niños, aunque por diferentes razones.

El método gramática-traducción se basa en el principio indirecto de la enseñanza a través del idioma vernáculo. Su objetivo consiste en el desarrollo de la habilidad para leer y en el conocimiento práctico de la gramática. Se hace gran uso de la lectura silenciosa y la traducción a la lengua materna, con cierto énfasis puesto sobre la pronunciación o el conocimiento de la civilización extranjera. Para los adultos, como en los tiempos primitivos, que

desean aprender a leer dentro del tiempo lo más corto posible, puede ser un método eficaz, aunque algunos experimentos recientes nos hacen dudar de él. (2) Ya para el maestro indiferente, ya para el maestro atareado, tal método ofrece especiales atractivos puesto que establece una definida obligación y un objetivo fácilmente comprobable. Generalmente hablando, sin embargo, su más grande logro ha sido alejar de las lenguas extranjeras a los estudiantes y suscitar serias dudas en cuanto a su valor. Esto se debe principalmente a que el método adolece de la obsesión en lo tocante a creer que un total conocimiento de la gramática es indispensable para la lectura, ignorando el hecho de que los niños y aun los adultos extranjeros aprenden su lengua materna y hasta a leerla, sin instrucción gramatical. Este es, entonces, el método que se apoderó de la enseñanza de las lenguas clásicas y que, finalmente, como cualquiera otra plaga, se trasladó e incrustó en los idiomas modernos. La primera rebelión o reforma de la que hay memoria, apareció en Alemania, en 1880, cuando Vietor publicó un manifiesto tendiente a que la enseñanza del idioma se apartara de los tecnicismos gramaticales y admitiera un procedimiento activo mediante el tratamiento de la pronunciación. En manos de muchas personas tal sistema llegó hasta el extremo: el uso de textos fonéticamente transcritos, durante algún tiempo, a principios del curso. Los objetivos fueron: comprender el lenguaje hablado, hablar, leer y escribir. En Prusia lo adoptaron como método oficial en 1900.

Este método ha sido popular especialmente en países donde existe la necesidad de cultivar la habilidad oral de las lenguas extranjeras y el curso de estudio es tan extenso que permite el logro de sus objetivos. El principal defecto y probablemente la razón por qué se requería de mucho tiempo para conseguir los objetivos, constituyó el énfasis puesto en la fonética y en la gramática.

(2) Véase C. C. Fries, **Teaching and Learning English as a Foreign Language**.

El resultado fue que mientras los estudiantes trataban de aprender una lengua extranjera estaban obligados a aprender un idioma mucho más abstracto y extranjero: la fonética.

Siguiendo la estela de la Reforma alemana del método, se desarrolló y adoptó oficialmente en Francia, en 1901, un nuevo Método Directo. De parecida manera, se crearon y explotaron otros métodos sucesivamente, pero que no los describiremos aquí puesto que han sido tratados con habilidad por C. H. Handschin, (3) y R. C. Reindorp tiene publicado en español un breve esquema de los mismos. (4) El mejor esquema de la historia de los métodos parece ser aquel que consta en **Twentieth Century Modern Language Teaching**. (5)

En 1929 el **Modern Foreign Language Study** de los Estados Unidos remitió un cuestionario relacionado con el método, a un seleccionado grupo de planteles. Las respuestas a ese cuestionario demostraron que la mayoría de los profesores de estas escuelas se hallaba empleando, sea el método directo, o el ecléctico durante los dos primeros años. El método comúnmente utilizado a través de los cursos de lenguas, de todos modos, era ya el directo-ecléctico, ya el de la gramática-traducción, éste con el auxilio de varios recursos tomados del método directo-ecléctico. Sin embargo, ésta no era la situación en la mayoría de las escuelas del país, en las cuales la práctica general era diferente de la del método directo.

Las razones para el fracaso en la adopción de algún otro método que no sea el de gramática-traducción, fueron varias. Los profesores habían aprendido con este método y no estaban entrena-

(3) **Modern Language Teaching**, World Book Co., Nueva York, 1940, Capítulo III.

(4) **Metodología de las Lenguas Vivas**, Librería Internacional, Lima, Perú, Segunda Edición, 1945, Capítulo II.

(5) Editada por Maxim Newmark, **The Philosophical Library**, New York, 1948.

dos para utilizar ningún otro. Se reclamaba que los cursos eran demasiado cortos como para usar el método directo y que para dicho plan no había libros de texto. La conservación de los exámenes de lenguas extranjeras por parte del Tribunal Examinador de Ingreso a la universidad, tendía a mantener vivo el procedimiento de la gramática. Más aún, los muchísimos profesores de lenguas reconocían tener insuficiente preparación y no podían enseñar de ninguna otra manera que con el empleo del texto, el cual automáticamente daba énfasis a la gramática.

También es muy dudoso que el método directo haya existido verdaderamente como tal, ya que, por definición, la lengua vernácula fanáticamente se la destierra de la clase. De ser posible, es difícil dictar una lección de lengua extranjera sin el empleo de la lengua materna, y cuando una palabra del idioma vernáculo entra a la clase, el método directo sale por la misma puerta. Este método también ha sido criticado en aquellos puntos en que el lenguaje oral es mucho más difícil de aprender que el idioma escrito. Tal crítica surge del supuesto que la gramática, la lectura y la escritura deben aprenderse simultáneamente y los aprendices ser personas adultas. Esto a su vez depende de la teoría de que debe haber relación con la experiencia, la misma que para las lenguas extranjeras no necesita tener más validez que para la mecanografía, el aprendizaje de un instrumento musical, la fonética o cualquier otra disciplina que el estudiante pudiera seguir sin una experiencia previamente relacionada. Porque, como Gates demostró en 1925, existe una completa ausencia de la transferencia del aprendizaje, más bien hay transferencia negativa.

Frecuentemente en el pasado currículum para las lenguas extranjeras se ubicó dentro de la dirección de un método específico, debido nada más que a especulación psicológica y a lo impensado de la inspiración momentánea. Esto combinado con la tradicional falta de voluntad para desechar lo sagrado, la simultánea finalidad cuádruple de hablar, comprender, leer y escribir, que no podía omitir el uso de la gramática, dio como re-

sultado la desnaturalización aun del "método natural". La crítica a este método consistió en que si una palabra extranjera se parecía a la inglesa cuyo significado ya era conocido, aquélla podía ser entendida correctamente en el supuesto que las dos palabras por casualidad sean cognados perfectos; e incorrectamente si una de ellas resultara ser un cognado artificial. Por esto, obviamente, asumimos que el individuo comenzará a leer al mismo tiempo que aprende a expresarse en la otra lengua, lo cual constituye una clara violación de un bien establecido principio de la buena enseñanza. Otra crítica iba aparejada con las dificultades creadas por la pronunciación y moldes del idioma vernáculo, siendo la teoría que, ya que estos moldes se hallan bien establecidos, vienen a interferir en el desarrollo de los nuevos moldes o patrones de la lengua extranjera. Esto es verdad sólo en un sentido relativo y puede ser, precisamente, la mejor razón para que se comience a aprender un nuevo idioma a la edad más temprana posible.

Se conoce muy bien que mientras más joven es el niño más fácil es para él adoptar una lengua. Conocemos personalmente a docenas de niños cuyas familias se radicaron en países latinoamericanos. Los niños, de cuatro a diez o doce años de edad, aprendieron español de uno a tres o cuatro meses y lo hablaban fluentemente sin darse cuenta, en la mayoría de los casos, de que utilizaban una lengua extranjera. Muchos de los padres de ellos nunca aprendieron español. Debe admitirse que, para los niños, la motivación y el ambiente fueron perfectos, del mismo modo que para los padres, y la pronunciación y fluencia de los niños eran también perfectas. Los padres, verbigracia, adultos, encuentran mucho más difícil aprender a través del oído; los niños, a través del ojo y la mano. Todo lo cual parece indicar que hay que enseñar a los niños a hablar la lengua deseada a una edad tan temprana como fuere posible, preferiblemente en la escuela primaria cuando los chicos están ansiosos de imitar sonidos extraños y tienen la voluntad para hacerlo. La lectura y escritura pueden quedar para una fecha posterior, tal vez en los primeros años

de la universidad. Quienes van a necesitar de la gramática irán a la universidad y la estudiarán ahí, cuando la edad les permita y se sientan deseosos de luchar con esas abstracciones.

Se han presentado varias objeciones contra la evidencia que acabamos de dar en favor del aprendizaje de idiomas a temprana edad. La objeción principal parece ser la puntualizada por Harold B. Dunkel en las siguientes frases:

Pero este uso del lenguaje se lo hace al simple nivel de los conceptos infantiles y de los simples asuntos en torno de los cuales el niño habla. Posiblemente el adulto lo haría del mismo modo, bien, si sus esfuerzos los dedicara a pensamientos igualmente simples, relacionados con asuntos por igual sencillos. Así, el trabajo del niño tiende a sobreestimarse, debido a su triunfo dentro de un área muy limitada. Si esperásemos de él lo mismo que si fuese un adulto, sus logros serían mucho menores, dado el mismo tiempo de contacto con la lengua extraña. El niño simplemente no tendría el fondo intelectual y la educación que le pondrían en capacidad de competir con el adulto. (6)

El autor que acabamos de mencionar ha puesto inadvertidamente el dedo en la misma clave del problema. El propósito es enseñar, no conceptos o gramática, para dominio del adulto, sino el lenguaje. Y el lenguaje es sonido expresado en los moldes de la lengua particular que nos interesa. Y el mismo autor admite "la clara superioridad de un temprano iniciarse en el aprendizaje del idioma". (7) Todos nos sentimos forzados a admitir con él, no obstante, que esta superioridad no ha sido demostrada aún, por ejemplo, científicamente. Pero son esos mismos conceptos (asuntos y vocabulario), infantiles como pueden ser, los

(6) *Second-Language Learning*, pág. 73.

(7) *Ibid.*, pág. 78.

que han de utilizarse como vehículos para la enseñanza de sonidos y patrones, fonemas y entonación del lenguaje. Su verdadero infantilismo es la clave del buen éxito. La gramática, a esa edad, es el ancho camino hacia el fracaso. El número de sonidos y patrones, esto es la cantidad de vocabulario y la dificultad de las oraciones, puede ser graduada lenta y constantemente, a medida que el alumno pasa de un grado a otro de la escuela (y madura). Ya maduro, el niño conseguirá el lenguaje que deba tener y que esperamos escuchar del adulto. Desde hace mucho tiempo hemos aprendido a no considerar al niño como adulto en miniatura; y ninguna persona mayor desea ser tratada como si fuera niño.

El método natural, en unión con todos los demás métodos, estaba perdido desde el principio, debido a la persistente creencia de que la gramática es lenguaje. Parece innecesario señalar que podemos aprender las reglas de la gramática y todavía pasar ayunos por la falta de habilidad para mencionar el nombre de algún alimento. Todos sabemos la historia de aquel extranjero que vivió de huevos y jamón durante varias semanas, por cuanto no podía pedir nada más. Quien escribe estas líneas por lo menos ha conocido a una de esas personas.

Lo insatisfactorio de los métodos prevaecientes y sus resultados hizo que el **Estudio** recomendase el método de lectura, pero aun éste no fué aprobado íntegramente, en especial por quienes proponían métodos orales. Entre estos últimos estuvieron el de Sauzé, con su "Cleveland Plan" y el de Mercier, con su método "Oral Self-Expression". Hubo en existencia programas de lectura, especialmente aquel de la Universidad de Chicago, para el alemán, organizado por Hagboldt, y el de lenguas romances por Bond. West también había formulado un plan para el inglés en la India. (8)

(8) M. West, *Learning to Read a Foreign Language*, 1926, y *Language in Education*, 1929, Longmans, Green & Co., New York.

Mientras tanto el trabajo en el nivel secundario no estaba abandonado. Un sistema de aprendizaje del francés publicó Helen M. Eddy (University of Iowa High School), y L. A. Wilkins (New York City Schools), que adoptó las técnicas de West para enseñar español en las escuelas primarias de los Estados Unidos de Norteamérica.

La propuesta de un método de lectura nació del trabajo científico realizado al analizar la enseñanza de la lectura del inglés. En ella se encontró que los mejores resultados se obtenían a través de grandes cantidades de lectura silenciosa de materiales o de vocabulario, dicción y contenido adecuados a la edad y habilidad del estudiante. Los obstáculos fisiológicos e higiénicos debían ser eliminados en lo posible. La aplicación de estos descubrimientos a la enseñanza de la lengua extranjera estableció que los principios para la enseñanza de la lectura son los mismos, tanto para el idioma extranjero como para el inglés, y que serían aplicables los mismos métodos. Esta ecuación entre la lengua materna y la extranjera, en los métodos para enseñar a leer, falló al no tomar en cuenta un factor significativo, a saber, que el estudiante pronuncia fácilmente y con fluencia su lengua materna, mientras que la lengua extranjera es completamente desconocida para él, comparativamente hablando, aun en el segundo año de su estudio. Además, Bond (9) formula, y Kaufers (10) repite la siguiente aseveración:

Cierta medida de familiaridad y exactitud en los fundamentos de la pronunciación se presupone como básicamente esencial para el logro de los objetivos lingüísticos o culturales en la enseñanza de un idioma ex-

(9) Otto F. Bond et al, **French Syllabus** (7ª edición, University of Chicago Bookstore, Chicago, Ill., 1939) págs. 8, 15-16.

(10) Walter V. Kaufers, **Modern Languages for Modern Schools** (New York: McGraw-Hill Book Co., 1942), pág. 41.

tranjero. Hasta las instituciones que reconocidamente se concentran en el objetivo de la lectura en los niveles elementales e intermedios conceden un período de adiestramiento preliminar, intensivo, de la pronunciación, con el fin de facilitar el trabajo posterior de la lectura silenciosa intensiva y extensiva.

De lo anterior se desprende que la enseñanza de una lengua extranjera debería ser más económica, más eficiente y más de acuerdo con los principios de una buena enseñanza, si a los estudiantes se les enseñara primero a hablar la nueva lengua, luego la lectura y mucho después la escritura. Cheydleur (11) demostró que cuando se enseña cuidadosamente la pronunciación, se usan textos preparados, se estudia gramática sólo como reconocimiento, y cerca de tres veces la misma cantidad de material graduado que se emplea por lo común, los resultados del nuevo método de lectura son superiores a los de los otros métodos. En otros términos, continuamente la evidencia señala este hecho: mejores resultados se consiguen con el aprendizaje del lenguaje hablado, que con el de la gramática. Esta es otra forma de decir que el método oral-auditivo es mejor para la enseñanza de principiantes. Lo que resta por determinarse es la mejor edad para comenzar. No se ha refutado aún que sea más fácil para los niños de escuela primaria aprender a **hablar** un idioma; lo que se ha verificado es la mayor dificultad que ellos tienen, antes que los adultos, para aprender la gramática.

Parece que el problema de la enseñanza de una lengua extranjera no consiste tanto en la selección de sus fines o métodos, sino en la determinación de la edad a la cual los idiomas se aprenden más fácilmente, las habilidades que deberían aprenderse primero y la conveniente serie de actividades para su aprendizaje. Los fi-

(11) A. Coleman, **Experiments and Studies in Modern Language Teaching**, University of Chicago Press, 1934, págs. 145-190.

nes y métodos pueden ordenarse correspondientemente. ¿No es esto lo que se ha hecho en los Estados Unidos de Norteamérica con otras asignaturas, notablemente con las matemáticas, también con la lectura y la escritura de la lengua vernácula?

Nuevas direcciones

La situación ha empeorado todavía más, debido a ciertas fuerzas del currículum que, en parte al menos, son resultados de la confusión reinante entre los mismos profesores de lenguas. Debido a los pobres resultados obtenidos en la enseñanza de lenguas, en muchas partes los requerimientos para el ingreso a la universidad han sido suprimidos. Casi todas, excepto las facultades de artes liberales, y muchas de éstas, han dejado de exigir el conocimiento de lenguas extranjeras para los efectos de la graduación. Los idiomas son en la actualidad casi enteramente materias electivas, y el curso general del idioma está responsabilizándose de tal deficiencia. A menos que los profesores de idiomas preserven sus triunfos y remedien sus defectos lo más pronto posible, su asignatura seguirá la misma ruta que la anticuada retórica, y por las mismas razones. Se sospecha que el curso general de idiomas es el último titilar de una llama agonizante. Acaso las lenguas extranjeras están destinadas al olvido, pero es difícil encontrar una razón en la faz de un mundo siempre decreciente en tamaño, de contactos cada vez mayores y más importantes entre regiones anteriormente remotas del mundo y, por último, pero no menos valiosa, su grande, casi universal demanda.

Numerosas fuerzas han contribuido en años recientes a producir una declinación gradual en las matrículas de idiomas. En un intento de volver la educación más y más democrática y de satisfacer las diferencias individuales de las inmensas cantidades de jóvenes que asisten a las escuelas, se han añadido nuevos cursos al currículum. Raras veces se suprimió un curso para reemplazar-

lo con otro, y las escuelas secundarias han tratado de imitar los planes de las universidades al establecer series académicas, tales como la preparación para la universidad, la vocacional, etc. La nueva experimentación con planes por contrato, amplios campos de estudios, programas fusionados, y especialmente cursos centralizados, han tratado de salvar o romper las barreras que se le oponían. Dichos planes han sido de escasa ayuda para los profesores de lenguas y tampoco han sido afrontados honradamente por éstos. Las lenguas no han podido "combinarse" bien, o ajustarse al "núcleo", y los profesores parecen contrariados por el curso que siguen los idiomas. Existe una aguda competencia entre los diferentes programas de estudio y las distintas lenguas, para que el alumno dedique a ellas el tiempo necesario. Mientras tanto las matrículas generales aumentan y disminuyen de acuerdo con los acontecimientos políticos y con los experimentos en la dirección de programas, y las matrículas del idioma muestran una merma irregular pero continua.

El nuevo rumbo para la enseñanza de idiomas y que tal vez está principiando a tomar, puede ser hacia el método oral, que no ha desaparecido completamente, y en las escuelas primarias. La segunda guerra mundial dio ímpetu al método oral en el "Armed Services Training Program"; y el sitio prominente que éste ha cobrado en el Japón, lo debemos a dos de sus exponentes: Palmer (12) para el inglés y Merchand para el francés. El interés y la importancia de la "Política del Buen Vecino" ha renovado la afición por el español y el inglés y ha llevado al portugués a una posición más favorable. El fin, en todos los casos, es adquirir habilidad para hablar estas lenguas.

(12) H. E. Palmer, "Foreign Language Teaching: Past, Present and Future", *Overseas Education*, Inglaterra, XIII: 323-333, abril de 1942.

Un factor más importante surgió desde que Purin (13) realizó la investigación de la preparación del profesor estadounidense. Aunque hubo cientos de maestros bien entrenados para ese entonces, un elevado porcentaje de ellos estaba probremente preparado; en especial con relación a las técnicas orales, las cuales revelan una razón fuerte del por qué los resultados no han sido mejores. Hoy en día los profesores se hallan mejor equipados en este sentido, especialmente los de español, con toda probabilidad debido a mejores medios de comunicación con latinoamérica. Un estudio (14) realizado entre profesores de francés demuestra que en casi todas las regiones de los Estados Unidos de Norteamérica, más de la mitad de profesores obtuvo su título de **Master of Arts** y que muchos de ellos habían vivido o viajado por Francia.

En cada una de las repúblicas latinoamericanas que este autor tuvo la buena suerte de vivir de uno a tres años, el número de personas que podían leer, escribir y hablar tanto el inglés como el francés era sorprendente. Los profesores de estos idiomas, en general, hablan fluentemente el idioma que enseñan, a pesar de las pocas facilidades con que cuentan para su entrenamiento. Sin embargo, hay una vasta y ansiosa demanda de clases que no pueden darse por falta de suficiente personal calificado. Las escuelas secundarias ofrecen de dos a seis años de inglés, pero las clases son invariablemente numerosas, de treinta a cincuenta o sesenta alumnos. Las universidades ofrecen uno, dos o tres años de inglés técnico o coloquial, o composición, todo lo cual aumenta el énfasis en la gramática. Cursos de literatura en los idiomas francés e inglés, en lingüística o fonética, sobre-

(13) C. M. Purin, **The Training of Teachers of the Modern Foreign Languages**, New York: The Macmillan Co., 1929.

(14) A. P. McCreary y J. B. Tharp, "The 1941 French Teacher Census; Enrollments; Teacher Training", **The French Review**, t. XV, 291-362; 493-500; febrero-mayo, 1942.

salen por su ausencia, excepto en los casos de centros culturales de cooperación internacional. Hablando en general, los profesores latinoamericanos de inglés y francés se encuentran calificados para enseñar valiéndose del método oral; pero no han encontrado la forma de conducir clases indebidamente numerosas y no tienen acceso al equipo que aliviaría materialmente la situación.

Con todos los problemas y dificultades existentes a través de las Américas, no hay razón para descorazonarse. El método oral no ha muerto. Los alentadores resultados de trabajo intensivo, con pequeños grupos de alumnos seleccionados, que han aprendido bajo competentes instructores, empleando materiales que desde hace mucho sabemos preparar, señalan que no es imposible conseguir la habilidad oral. Como se sugirió con anterioridad; el problema no está en cómo alcanzar esa habilidad, sino cuándo afrontar dicha tarea, combinado con los problemas de administración.

Con toda la crítica que ha servido para estigmatizarlo, el "Army Specialized Training Program", nacido en la guerra, ha demostrado que la finalidad oral no es imposible, aun con los adultos. Con los niños a quienes les gusta hablar (no analizar) lenguas extranjeras, la eficacia puede ser mucho mejor y los resultados mucho más halagadores. Si el aprendizaje de idiomas puede comenzar en la escuela primaria, como varias personas, instituciones y organizaciones interesadas, tales como la National Federation of Women's Clubs, (15) lo desean, el problema de las

(15) Extractos de una publicación del INS, aparecida en *El Paso Times*, Febrero de 1952, cortesía del Dr. T. Earle Hamilton, del Departamento de Lenguas Modernas, Texas Technological College, Lubbock:

"Es urgente la enseñanza de español en todas las escuelas primarias. La *General Federation of American Women's Clubs* prepara una campaña en pro de la enseñanza del español como segundo idioma, en las escuelas primarias estadounidenses. El interés de la *Fede-*

clases numerosas de los colegios secundarios y de las universidades podrá obviarse, así la enseñanza será mucho más fácil y satisfactoria en ambos establecimientos. Y cuando los estudiantes se den cuenta de que pueden alcanzar lo que desean, verbigracia, aprender a hablar el idioma extranjero en la escuela, las matrículas se multiplicarán, como ya se ha demostrado en unos pocos casos. La clase de idiomas aun puede volverse completamente popular.

Naturaleza y técnicas del método oral

Ya se trate de un método o procedimiento, su meta inmediata, última y básica, es enseñar al estudiante a que hable el idioma. Esto es lo que anhelan los estudiantes. De los datos consignados en los capítulos I y II, se desprende que el aprendizaje del idioma ha de comenzar con esta habilidad. Por tanto, esperaríamos que el alumno sepa hablar, a fin de enseñarle la lectura, luego la escritura. Esta posibilidad no proscrib ni prescribe materiales, procedimientos y auxiliares de otros métodos. Tampoco destierra el uso de cuadros o materiales impresos; pero condena la lectura por parte de los alumnos hasta cuando éstos no posean fluencia aceptable y automática en la pronunciación de la lengua extranje-

ration, por hacer de los ciudadanos estadounidenses personas bilingües, ha nacido como resultado de una reciente jira por Latinoamérica, que efectuaron la Sra. de Hiram C. Houghton y otros veintisiete miembros de la mentada organización ... Pero manifestaron sentirse "inmensamente avergonzados" por su desconocimiento del español. Esto ha conducido a la Sra. de Houghton a la observación de que las dificultades del idioma constituyen "la más grande barrera para lograr más estrechos vínculos entre nuestros dos continentes". Y comentó: "en este hemisferio no hay sino dos grandes idiomas. No existe razón, por lo mismo, para que no tratemos de dominarlos. Vamos a formar un grupo supervisor del aprendizaje de español por parte de nuestros niños que asisten a los planteles de enseñanza primaria".

ra. Lo dicho habría que exigirse con miras a evitar la transferencia de la pronunciación de una a otra lengua, al comienzo de la lectura, y porque ésta no puede existir sin pronunciación. Desde luego es menester emplear más tiempo para la lectura en inglés y francés, que en castellano, debido al mayor fonetismo de este último. ¿Y cuándo introducir la lectura? Es asunto por determinarse. Aislados experimentos pseudocientíficos, llevados a cabo con adultos latinoamericanos, en inglés, con varios idiomas (caso del ASTP), y con castellano en las universidades estadounidenses, han demostrado la insuficiencia de un lapso de seis a ocho semanas de trabajo oral. He aquí uno de los tantos problemas que reclaman investigación, búsqueda. Otro de los problemas plantea la cuestión del tiempo de duración de la lectura, anterior a la escritura. Problema importante, puesto que como ninguna otra habilidad, la escritura se inclina hacia el conocimiento de gramática formal, para exigir su aprendizaje a los interesados.

La abundancia de publicaciones relacionadas con el aprendizaje de idiomas por el método directo o el de lectura, en los colegios, no es comparable a la bibliografía que versa sobre la enseñanza sin materiales intuitivos impresos y procedimientos analíticos, en la escuela primaria. No obstante, acerca del método oral, su empleo, las experiencias realizadas con éste, existen pocas fuentes informativas. Por ejemplo: el "English Language Institute" de la Universidad de Michigan, Ann Arbor, y el "Armed Services Training Program". Los indicados programas de adiestramiento fueron establecidos para alumnos universitarios, extranjeros, pertenecientes a la Universidad de Michigan, del mismo modo que para los soldados del ASTP. Huelga decir que si los métodos orales han resultado ser satisfactorios con personas adultas, lo serán mejores con alumnos de escuelas primarias, colegios y universidades. Contrastadas las dificultades que halla el adulto con la relativa naturalidad del aprendizaje de un idioma por parte de los

niños, C. C. Fries, (16) Director del "English Language Institute", nos proporciona la siguiente explicación:

El niño ubicado en un ambiente de lengua extranjera logra satisfactoria competencia en el nuevo idioma, con sorprendente velocidad, no sólo porque lingüísticamente sea más flexible, carezca de restricciones y autoconciencia, sino también porque sus necesidades del lenguaje son mucho menores que las de un adulto educado. Debido a la limitada experiencia y reducido vocabulario del niño, el ganar control de ese vocabulario, pero en otro idioma, relativamente le demanda poco tiempo.

De esta afirmación hecha por una autoridad en la materia, concluimos: (1) que el niño "logra satisfactoria competencia", (2) "con sorprendente velocidad", (3) porque es lingüísticamente más flexible, (4) debido a que "sus necesidades del lenguaje son mucho menores que las de un adulto educado". Arduo sería encontrar mejores argumentos en pro de la iniciación del aprendizaje de idiomas extranjeros, a temprana edad. Ciertamente que en la clase de lenguas no se obtiene un "ambiente de idiomas extranjeros", pero todos los demás factores son favorables. Puesto que el niño es lingüísticamente más flexible para captar sonidos y patrones, su hablar es fácil y rápido. Ya que sus necesidades vocales son limitadas, será fácil determinarlas y enseñarle las frases que ha menester, así como proporcionarle los vocablos que satisfagan tales necesidades de su nivel. Entonces, vocabulario y manejo del idioma avanzarán con el desarrollo del niño hasta que ambos alcancen madurez. Mientras tanto el niño ya habrá adquirido la pronunciación deseada y logrado aprehender el "sentido" del idioma y su estructura, condición *sine qua non* para el aprendizaje de una lengua.

(16) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, pág. 6.

Además, el niño no es tan renuente a la repetición, y ejercicios necesarios, como ha probado serlo el adulto, renuncia que, según demuestra Thorndike, no tiene alternativa. Este autor, en conexión con el punto que examinamos, añade:

...un nombre puesto originalmente para el fin que la total cooperación del estudiante. El estudiante debe manifestarse ávido por su entrega íntegra y de corazón al extraño asunto que constituye el aprender un nuevo idioma. Debe despojarse de toda reserva y autoconciencia, tanto como le permita hacerlo la producción de sonidos extranjeros. (17)

No hay duda que este punto de vista se refiere al aprendizaje por parte de un adulto, puesto que el niño no posee tal autoconciencia, según demostramos con la primera transcripción de las palabras pertenecientes a este mismo autor. Al contrario, el niño halla deleite en pronunciar sonidos extraños. Lo cual nos conduce directamente hacia el fin del método oral, definido como:

.....un nombre puesto originalmente para el fin que puede alcanzarse en el primer estadio del aprendizaje de la lengua, que no una limitada descripción de los recursos factibles para lograrlo. Ese fin es la formación de un conjunto de hábitos para la producción oral del idioma que hablamos y su comprensión. (18)

Continuando con sugerencias más específicas, de beneficio para los procedimientos, conviene obtener provecho de las prácticas del ASTP, que según afirma Paul F. Angiolillo (19) son:

(17) *Ibid.*, pág. 5.

(18) *Ibid.*, pág. 8.

(19) *Armed Forges' Foreign Language Teaching*, págs. 77-78.

Como resultado del énfasis puesto en el aspecto oral del aprendizaje de la lengua, muchas de éstas persiguieron, en una u otra forma, el principio metodológico ya adoptado: "el estudiante debe aprender a hablar antes que a escribir". Con lo cual se dio a comprender que la escritura de un idioma viene solamente después de lograda la fluencia en el hablar ... (porque) ... en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua, la palabra escrita tiende a confundir y no a clarificar la pronunciación ... Además, se pensó que hay más facilidad y mejor dominio de los objetivos de la lectura y escritura, después de alcanzada cierta habilidad para hablar.

Se tuvo por entendido que tales objetivos demandaban la presencia de situaciones reales, para las cuales sean necesarias la comprensión y conversación. "El tipo sencillo de actividad o ejercicio del lenguaje que encarnaría su utilización doble es, por supuesto, la conversación". (20) "Las primeras lecciones, entonces, fueron dictadas en torno a listas prácticas de palabras y expresiones más frecuentemente encontradas y usuales, leídas en alta voz por el instructor o modelo cuya lengua se estudiaba. Los estudiantes a su vez las repetían en coro, luego individualmente, y así hasta memorizarlas". (21)

En otras palabras, para conseguir que los alumnos de escuelas primarias aprendan otra lengua, ha de enseñárseles un vocabulario conveniente para la expresión de temas que interesen a los alumnos, en frases u oraciones cortas. Cuando sea menester hay que proporcionar el significado en la lengua materna; pero, fundamentalmente, los alumnos han de aprender a asociar el **sonido** con las situaciones reales. Dichos sonidos se los repetirá y ejer-

(20) *Ibid.*, pág. 77

(21) *Ibid.*, págs. 78-79.

citará primero en coro, luego individualmente, y así, hasta conseguir sean aprendidos. En la subsiguiente lección se revisarán los asuntos de la precedente y se continuará con unas pocas oraciones nuevas. La lectura o escritura vendrán después de haberse conseguido un satisfactorio dominio del idioma oral.

Los materiales visuales son completamente útiles para el desarrollo del vocabulario, de manera especial, en las primeras y escasas lecciones de la escuela primaria, siempre y cuando no carezcan de la traducción correspondiente. Los discos fonográficos y los aparatos de grabación brindan también enormes ayudas, a condición de que presenten asuntos vinculados directamente con los temas de clase. Los discos de música u otros motivos de entretenimiento ayudan mucho a los efectos relajantes y de adiestramiento del oído. Si los materiales por ejercitarse están grabados y han de ser empleados en lugar de la voz del maestro, el aparato de grabación puede contribuir al ahorro del trabajo. Al grabar las voces de los alumnos, éstos pueden oírse a sí mismos y a los demás compañeros, a la vez que derivar ventaja de sus propios errores. La repetición constante, el ejercicio, la revisión de temas previos, son necesarios, según demostración de los resultados alcanzados en sus prácticas por el ASTP:

Cada día... repetíamos todo el material (preguntas y respuestas que conforman la base de la conversación sencilla); y, a medida que se acumulaban las oraciones, el aprendiz iba realizando más y más sustituciones y nuevas combinaciones, mediante las cuales comprobábamos la comprensión oral y la memoria. La revisión constante del material anterior era de imperiosa necesidad a este muestreo cotidiano, que no solamente proporciona variedad, sino que impide al vocabulario activo volverse pasivo. Con el transcurso del tiempo, la perseverante repetición produjo notables resultados en la fluencia y automatismo de las respuestas. (22)

(22) *Ibid.*, pág. 98.

Cuando el profesor note que se ha dominado suficientemente el vocabulario y que se ha adquirido fluencia en el hablar, podrá utilizar otros recursos, con miras al ejercicio y aprendizaje de nuevos conocimientos. Entre tales recursos figuran: el diálogo familiar, las dramatizaciones y los relatos. Este último puede fundamentarse en hechos de actualidad o historietas leídas en lengua materna y referidas en la extranjera. También pueden considerarse los relatos que versan sobre paseos campestres, juegos, películas o algo por el estilo. Dominada la lectura del idioma extranjero, los temas leídos servirán a los fines de la conversación. Los juegos y las canciones son excelentes medios para la enseñanza oral de una lengua. En el apéndice de esta obra pueden consultarse las fuentes que suministran dichos materiales.

Los procedimientos seguidos en los cursos para principiantes de colegios y universidades guardarán similitud con los descritos para planteles primarios. Dado que los estudiantes de los dos primeros niveles son de mayor edad, de mayor madurez mental y física, y el período de clase abarca más tiempo, las condiciones para la enseñanza son inmejorables. Y como estos alumnos poseen otros intereses, el contenido de temas, las frases y oraciones hay que seleccionarlos convenientemente. Además, en cuanto las facilidades del laboratorio estén al alcance de los estudiantes, habrá más amplias oportunidades para el ejercicio y la repetición de los conocimientos. La lectura y escritura se iniciarán a fines del primer año y a comienzos del segundo, respectivamente.

En lo tocante a los exámenes para uso del método oral, ya se ha realizado algún trabajo, por ejemplo, la preparación de discos fonográficos que proporcionan pruebas orales. Pero todavía sobran dos tareas: la una consiste en aumentar el número de tales "tests"; su adecuada graduación la otra, especialmente para empleo en la escuela primaria. También se han preparado pruebas

de percepción auditiva, estructura y composición en inglés, (23) para adultos extranjeros; mas hemos de advertir que las pruebas de estructura y composición dependen de la habilidad para leer y escribir.

Hay profesores que objetan la adopción del método oral, debido a que no es posible la utilización de exámenes objetivos, verbigracia, las pruebas escritas. Esta objeción no tiene razón de ser, pues, en el párrafo precedente, señalamos la existencia de tales pruebas. Por otra parte, no entraña dificultad la clasificación de alumnos, si atendemos a la forma cómo ellos hablan y entienden el nuevo idioma. El mejor alumno y el más retrasado formarán los extremos del rango; los demás alumnos serán ubicados en el lugar que les corresponda.

Cerramos este capítulo anotando el precedente que hay para la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria de los Estados Unidos. Enseñadas por primera vez las lenguas extranjeras modernas, en dicho país, correspondió a la escuela primaria el acogerlas. Monjas y sacerdotes misioneros enseñaron francés a principios de 1608, en el Norte de los Estados Unidos, cerca de las colonias francesas del Canadá. Se enseñó alemán en las colonias centrales, en las clases de catecismo y religión dictadas dentro de las iglesias, entre 1840 y 1850, y el centro principal de actividades fue Pensylvania. Para 1870 el alemán había ganado tanto terreno en el sistema educativo que, a juicio del United States Commissioner of Education, se constituyó en "la segunda lengua de nuestra Nación, y su conocimiento llegó a ser esencial a una completa educación". (24)

De parecida manera se enseñó español en las regiones donde éste ejercía mayor influencia, verbigracia, las posesiones colonia-

(23) Por ejemplo, los que vende la George Wahr Publishing Co., Ann Arbor, Michigan, U. S. A.

(24) Citado por C. H. Handschin, *Modern Language Teaching*, pág. 4.

les de Florida, Nuevo México, Texas y California. Hoy se enseñan idiomas en numerosas escuelas primarias de los Estados ya mencionados, además de Kansas y otros. Desde hace muchas décadas se ha venido enseñando inglés en los planteles primarios de Puerto Rico, al igual que en un sinnúmero de establecimientos fiscales y particulares latinoamericanos. En 1946, los grados quinto y sexto de las escuelas de El Salvador (25) tuvieron como asignatura obligatoria el inglés.

Más tarde vino el primer ímpetu de importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios. Se introdujo el francés como curso optativo en la Boston Latin School, en 1832, y de allí se difundió lentamente, mientras el alemán acusaba siempre mayor número de matriculados. El español recibió verdadero impulso con la guerra hispanoamericana, y su golpe de muerte durante la primera guerra mundial.

El fantástico progreso comercial de Alemania antes de 1914, en gran parte se debió a que esa nación comerciaba con las demás, en su propio idioma. No obstante, Alemania fue la última en reformar sus métodos para la enseñanza de lenguas modernas. En toda Europa, la enseñanza de idiomas extranjeros cuenta con una larga tradición.

(25) Reginald C. Reindorp, *An Experiment in Inter American Cooperation*, manuscrito inédito, pág. 105.

CAPITULO IV

LA GRAMATICA Y LA TRADUCCION EN PERSPECTIVA

But let who study remember that if nothing is added to their knowledge... by the study of the language, they have only arrived at the gates of the knowledge or are still hovering in the entrance hall... No language is in itself worth the trouble of learning if nothing is sought beyond the linguistic aspect.—Johannis Ludovicus Vives.

Más tradición

La gramática ha constituido desde sus primeros tiempos el objeto de especulaciones para algunos y la ruina de la existencia para otros. Los griegos puntualizaron observaciones gramaticales y determinaron las partes de la oración de su idioma, su construcción sistemática, ya del sujeto, ya del predicado; además los accidentes gramaticales, como género, número, caso, persona, tiempo y modo. Todo lo cual consta en las gramáticas de Dionysius Thrax y Apollonius Dyscolus. Estos dos autores, a fin de penetrar en el conocimiento de **La Ilíada** y **La Odisca**, poemas épicos escritos en la antigua y desconocida lengua griega, tuvieron que realizar estudios de esta lengua. Aristarco, allá por los años 214-144 A. C., logró producir el más famoso trabajo al respecto.

Sobre los moldes griegos, los romanos elaboraron sus gramáticas latinas. Así nacieron las obras de Donatus y Priscian —mencionadas en el capítulo precedente— que sirvieron de textos a través de la Edad Media. Entonces apareció la primera gramática moderna, preparada por Antonio de Nebrija (1492), en Es-

paña. A ésta le sucedió la de Port-Royal, publicada en Francia, el año 1660.

Pero los preceptos griegos no fueron superados hasta el siglo XVIII, punto inicial para la tradición de las modernas gramáticas escolares. C. C. Fries las resume en los siguientes términos: (1)

La inmediata fuente de inspiración para las normas e ideales gramaticales modernos, las gramáticas escolares del siglo XIX. De éstas, tanto en Inglaterra como en América, la escrita por Lindley Murray gozó de mayor circulación. Su primera publicación data de 1795. Apareció en varias formas y alcanzó a sobrepasar la ducentésima edición, a lo largo del siglo XIX. Es muy justo, por lo mismo, el calificativo que ostenta Lindley Murray: padre de nuestras gramáticas escolares ... Su trabajo es una compilación (para usar su propio término) de las mejores gramáticas existentes durante la segunda mitad del siglo XVIII ... Es posible que tales gramáticas hayan sido las de Robert Lowth (1762), William Ward (1765) y Charles Coote (1788). Así, a través de la escuela, estas obras, en compañía de los diccionarios escritos por Johnson, Sheridan y Walker, sirvieron para fijar las ideas dominantes en Lindley Murray y los textos escolares del siglo XIX, con respecto al idioma y la gramática.

Todos los autores mencionados parecen coincidir, esencialmente, en los propósitos generales: "(A) Reducir el idioma a reglas y método; y (B) Corregir el lenguaje de los ingleses conformándolo a normas de razón". (2) Para el efecto, los gramáticos del siglo XVIII repudiaron, terminantemente, como norma de corrección, el uso que los mejores autores hacían del idioma. "En otros términos, los gramáticos determinaron cierto grado exacto

(1) La enseñanza de inglés, págs. 7-9.

(2) *Ibid.*, pág. 10.

y absoluto de corrección, que les llevó a desechar todo aquello que se apartase de lo preceptuado". (3)

Los afanes de corrección de debieron en parte al apareamiento de la clase media, en parte también a la teoría literaria y al celoso cuidado de la lengua vernácula.

"De verdad, durante la primera mitad del siglo XVI, los idiomas italiano, francés y español, lo mismo que el inglés, carecían de prestigio, si comparados con las lenguas clásicas". (4) Se los juzgaba lenguas rudas, privadas de suficiente vocabulario, necesitadas de "poda" y corrección.

Semejante actitud clamaba por una autoridad competente, que rotundamente determinase las leyes gramaticales. Hijas de este movimiento son las academias francesa y española de la lengua. Inglaterra no contó con autoridad alguna, pero un sinnúmero de gramáticas inglesas cumplió el mismo cometido.

"Nuestras gramáticas escolares todavía descansan, en su mayor parte, en los ideales del siglo XVIII, y poco han aprovechado de los resultados conseguidos durante estos últimos cien años de investigaciones lingüísticas ..." (5)

"De esta manera, la "academia" del siglo XVIII, con levísimos cambios, se ha preservado en las escuelas, a causa de la rai-gambre profunda que adquirieron las ideas sobre el idioma, sus reglas gramaticales y sus normas de corrección". (6)

Así, la tradición que pasó de los griegos a poder de los romanos y ha llegado hasta las culturas y civilizaciones modernas, estuvo formada por gramática y textos escolares, basados en reglas arbitrarias, calcadas en las griegas y latinas.

(3) *Ibid.*, pág. 13.

(4) *Ibid.*, pág. 16.

(5) *Ibid.*, pág. 21.

(6) *Ibid.*, págs 25-26.

Tal forma de precisión gramatical, arbitraria, sin fundamento, en gran parte es responsable del estado de desánimo y hasta de violenta oposición a los estudios de literatura, no sólo en las escuelas sino en los colegios, para cuyos alumnos siguen escondidos los valores literarios. Y lo que es peor: esta tradición de gramática y reglas abstrusas, luego de sentar reales en el griego, el latín y otras lenguas maternas, ha calado en la enseñanza de idiomas extranjeros. ¿Los resultados? Exagerado temor a la gramática; desconocimiento casi completo de los valores prácticos, estéticos o culturales que encierran los idiomas; y negación de posibles nuevas formas de pensar.

Pudo excusarse el énfasis dado a la gramática, según nuestra explicación previa, mientras las oportunidades educativas eran para la aristocracia. Los estudiantes de entonces, adultos, buscaban el camino más corto para llegar al conocimiento de abstracción. Aprendían idiomas extranjeros, principalmente griego y latín, con miras a traducirlos o leer obras escritas en lengua original.

Tal era la naturaleza de los idiomas estudiados que, para su interpretación correcta, el cabal conocimiento de la gramática se volvía imperativo.

Esta tradición, erróneamente, ha pasado al aprendizaje de idiomas modernos, de los cuales nos valemos más en la comunicación oral que en la lectura, escritura o traducción.

El cambio de propósitos en el estudio de lenguas modernas obedece a varios factores. Primero, los idiomas en sí mismos; enorme número de personas los hablan, a diferencia de lo que sucede con el griego y el latín, cuyos hablantes escasean o pertenecen al clero. Cinco lenguas modernas (de admitirse al chino dentro de este grupo) han sido adoptadas como oficiales por parte de las Naciones Unidas, organización que cuenta con casi la total representación de los países del mundo. Su razón de ser estriba en la utilidad que reportan a los fines de discusión y comunica-

ción en la Asamblea General u otras sesiones, que no solamente a la traducción o lectura.

También los métodos tradicionales del aprendizaje de idiomas han impedido el ajuste de los programas de estudios al sistema educativo que, desde hace mucho, cambió sus principios: de aristocráticos se volvieron democráticos. Altas autoridades en el campo de la revisión de programas comprueban nuestro aserto. Paul Leonard, Presidente del **San Francisco State College**, nos ofrece, resumidas, las tendencias expuestas y publicadas desde 1949:

Al comparar programas de mediados del siglo XVI con los actuales, ya revisados, a fin de establecer mayor unidad en las asignaturas, nos quedamos atónitos al encontrar que poco diferencia sus contenidos. Por cierto, la forma de redacción ha cambiado y los cursos no parecen los mismos; pero ahondando en el verdadero conocimiento científico, salta a la vista el escaso cambio en el contenido instructivo. Sobre todo en la matemática superior. Advertido este factor estático, ninguna virtud existe al hablar de reorganización. Puede que la filosofía del pragmatismo y la psicología del desenvolvimiento orgánico no se apliquen a las altas matemáticas; puede ser también que los matemáticos se hayan adelantado a todos nosotros y figuren como los dirigentes de la procesión. Lo dicho puede valer para química, física y la mayoría de los idiomas extranjeros. Son asignaturas que han de aprender los alumnos; pero las juventudes competentes no surgen únicamente por la organización científica del álgebra, la geometría, la química y el francés.

No hay duda que se han producido excelentes cambios en nuestras aulas, y en muchos idiomas extranjeros, el énfasis recae sobre el lenguaje oral, antes que en su lectura. Mas los cursos de lenguas cuyo objetivo primordial es la lectura, no han variado mucho sus materiales didácticos. Por cierto, los profesores contemplan datos acerca de la vida griega y romana, sin comprender que tal información existe en in-

glés y no viene al caso aprender latín para adquirirla. De la introducción de nuevos objetivos para el aprendizaje de un mismo contenido científico, son culpables diversas ramas del saber. (7)

Los planes de estudios han cambiado de forma, mas no de contenido. Y subsiste la necesidad de reexaminar íntegramente este problema, eso sí desde un nuevo punto de vista. El cual ha sido expuesto en más de una vez por Walter Kaulfers, a quien pertenece el siguiente párrafo:

Gran parte de la ineficacia del aprendizaje de lenguas extranjeras se debe a su afán de perfección, de disciplina o verdad eterna, que no considera la meta fundamental del lenguaje en la vida: comunicación de sentimientos, deseos e ideas. Con frecuencia, sus resultados fueron: ejercicio mecánico, vacío de contenido, tendiente a la corrección de los estudiantes —que se vieron frustrados—; desproporcionado favor para la teoría mecanicista, en niveles de madurez que no se avienen a las abstracciones lingüísticas ni éstas pueden ser en seguida comprendidas, mucho menos aplicadas por los alumnos; y un esperar vano en el dominio de las partes de una lengua como segura garantía para la comunicación oral, portadora del pensamiento... (8)

Por desgracia, tantas buenas intenciones de profesores y escritores, con el retorno a la enseñanza de la lectura y escritura, que trae consigo el estudio gramatical, han quedado eclipsadas. No es posible exigir que un alumno que no habla cierta lengua, la lea o escriba, sin previas instrucciones. Es inútil, por decir lo menos, dar el plano arquitectónico del idioma al alumno, antes que éste sepa hablarlo. Sería lo mismo que dar el plano o dise-

(7) *Developing the Secondary School Curriculum*, págs. 304-305.

(8) *Modern Languages for Modern Schools*, pág. 72.

ño de una máquina de combustión, para que la arme, a quien nada sabe de ella. En cambio, si la hubiese visto trabajar y la hubiese utilizado funcionalmente, podría estar en condiciones de rearmarla, ayudado por el respectivo plano. Sin previo conocimiento global, plano y análisis valen poco.

No obstante nuestro dominio de las reglas gramaticales, podemos soportar hambres, sin saber cómo pedir un pedazo de pan. Pongamos otro ejemplo. Es posible que cualquier individuo normal memorice el teclado de una máquina de escribir o la disposición de las teclas en el piano, en plazo más o menos corto; aunque será incapaz de escribir mecanográficamente bien o tocar el piano, de no haber mediado antes algunas horas de práctica.

El asunto de mayor importancia no es la corrección gramatical. El propósito del lenguaje, como ya señalamos en el capítulo I, es la comunicación, la expresión de ideas, sentimientos, o simplemente el conversar. Autoridades en esta materia opinan que gran parte de nuestra comunicación es principalmente oral, lo demás es de naturaleza muy poco importante. O desde otro punto de vista: quienes necesitan expresarse correctamente y hacerse entender claramente son pocos. Entre éstos: escritores, periodistas, dramaturgos, oradores, actores, profesores ... Pero es reducido el porcentaje de personas que necesitan utilizar su propio idioma, atildadamente; de la población estadounidense, tal vez el diez por ciento, acaso menos.

Sin embargo de estos hechos, continuamente se exige al ciento por ciento de alumnos que estudian lenguas extranjeras, la exactitud gramatical, pese a que menos del diez por ciento de ellos la necesita en su propio idioma. El diez por ciento de una clase ordinaria de treinta y cinco alumnos es tres y medio, que dijéramos mejor, cuatro. La inmediata objeción de gran peso consistiría en que el profesor no sabría a ciencia cierta cuáles son los cuatro alumnos que necesitan esa habilidad; luego: todos deben transformarse en perfectos gramáticos. Esto no considera dos hechos rotundos: 1) que el diez por ciento, tal vez menos, ha menes-

ter dicha habilidad en su lengua materna, pues, en el mejor de los casos, sólo el diez por ciento del diez por ciento indicado ya, empleará la precisión en el idioma extranjero; y, 2) si se necesitara la precisión en el idioma extranjero, sería cuando el estudiante haya decidido especializarse, para lo cual ingresaría en la universidad y tendría oportunidad de perfeccionar su conocimiento gramatical cuando, permitido por su edad, podrá obtener ventaja con esta asignatura.

Además, las experiencias e investigaciones relacionadas con la enseñanza formal de la gramática inglesa, como lengua vernácula, demuestran la deficiencia de este método, para el desarrollo de la lengua nativa en los estudiantes. (9) A la luz de semejante información podríamos averiguar si es posible enseñar cualquier idioma extranjero, valiéndonos de métodos que, en vez de facilitar la comunicación, la frustran.

En cambio, no es insignificante el número de niños que ingresan en la escuela por primera vez en su vida. Dichos niños jamás han tenido instrucción formal de gramática. A pesar de ello, no sólo son capaces de pensar, conversar y comunicarse, sino de comprender y hacerse comprender. De lo expuesto en el párrafo anterior podemos concluir que, en lengua materna, la mayor parte del desenvolvimiento ha de realizarse en torno al vocabulario, que no a la gramática.

En las tres Américas también existen personas analfabetos, quizás el sesenta por ciento de la población de algunos países. Huelga decir que tales personas no han aprendido gramática, y, para los efectos de la comunicación, su lenguaje oral les sirve muy

(9) T. H. Briggs, "Formal English Grammar as a Discipline," *Teachers College Record*, Vol. XIV págs. 251-343, Sep. 1913. Ellen Frogner "Clarifying Some Facts," *The English Journal*, Vol XXIV, 8, págs. 653-655, oct. 1940. L. J. O'Rourke, *Rebuilding The English-Usage Curriculum to Insure Greater Mastery of Essentials, A Report of a Nation-Wide Survey*, The Psychological Institute, Washington, D. C. 1943.

bien. Hay tribus de indios americanos, como las hay en otros lugares del mundo, que no saben leer ni escribir su idioma; pero que se las arreglan con la conversación. Por último, mencionemos el idioma chino, escrito y oral, pero carente de gramática alguna.

Puede que tenga interés anotar algunas de las "excepciones que prueban la regla", si de esta manera podemos llamarlas.

Cierto Presidente de los Estados Unidos, luego de posesionarse de la Casa Blanca acometió el trabajo de aprender a leer y escribir. También un distinguido industrial estadounidense no supo leer ni escribir. Más aún: existe el caso del famoso dramaturgo español del siglo XVII. En su primera infancia, antes de saber leer y escribir, Lope de Vega solía obsequiar alimentos a sus amigos a cambio de que éstos escribieran los versos que él les dictaba. Finalmente, Miguel de Cervantes, autor de la más excelsa novela universal, no fue gramático ni profesor universitario. No obstante, **Don Quijote de la Mancha**, desde hace más de tres siglos, viene siendo la obra árbitro de la gramática.

En un capítulo anterior mencionamos el traslado de familias a Latinoamérica, conectadas con el servicio exterior de los Estados Unidos. Una de ellas merece nuestra atención. No se trata de una situación especial o diferente de otras similares. En dicha familia había una niña de tres o cuatro años de edad. De Nueva Orleans pasó a San José de Costa Rica.

La abuelita hablaba francés. Los padres de la niña, inglés, sólo inglés, y sus amigos costarricenses, español. Entonces, la muchachita hablaba en inglés con sus padres, francés con su abuelita y español con sus compañeros de juego. Si alguien le pedía traducir de un idioma a otro, ella no acertaba a responder y lo miraba aturdida. Sin embargo, cuando se trataba de impartir órdenes o instrucciones, automáticamente lo hacía en su lengua materna. Y la niña jamás tuvo instrucción gramatical. Uno tras otro podríamos citar casos parecidos, y todos tenemos noticias de algo semejante. Niños, analfabetos y tribus primitivas siguen afron-

tando el problema de la comunicación, ajenos, por felicidad, a la existencia de la gramática, pese a los gramáticos.

La corrección gramatical

Hasta ahora quedan aclarados los siguientes puntos: el lenguaje es sonido; la escritura —simple representación gráfica del sonido— aparece con posterioridad y no constituye lenguaje, sino instrumento de éste; finalmente, la escritura volvió imperiosa la necesidad de la gramática, que se perpetuó por equivocada concepción del idioma y su sistema aristocrático, cuya tradición pasó a la educación democrática, para la enseñanza de la lengua materna. Lo único que ha conseguido la gramática inglesa es crear y perpetuar a su estudio y a la falta de “corrección” que, en muchos individuos, producen malestar y desazón.

Hace tiempos que debimos superar este nivel, pues, según Jespersen:

El inglés representa un idioma sobrio, metódico y enérgico, sin mayor interés, por el primor y elegancia formales, pero sí por la unidad lógica, y se opone a su limitación mediante leyes policíacas, reglas lexicográficas o gramaticales. (10)

El francés y el castellano, en cambio, se interesan muchísimo por “el primor y elegancia formales”. Particularmente en castellano, es requisito ineludible seleccionar, de entre su vasto vocabulario, la palabra precisa, no repetida, aparte del equilibrio y sonoridad que han de guardar las oraciones. Y en la lengua francesa:

(10) *Growth and Structure of the English Language*, pág. 17.

...se condena todo aquello que discrepa con las reglas gramaticales. Este idioma se parece al jardín de Luis XIV, en tanto que el inglés a un parque sajón, aparentemente sin plan definido; jardín por donde podemos transitar, de acuerdo a nuestra fantasía, libres de temor al guardián severo y cruel que nos impone drásticos reglamentos. (11)

Casi todas las autoridades en la materia están acordes al afirmar que no existe una sola norma convencional para lo correcto, o que el conjunto de dichos preceptos ha de constituir árbitro único. C. C. Fries resume tal opinión, así:

En los idiomas, el uso introduce la norma de corrección aceptable. Para el aprendizaje del inglés (como lengua extranjera), hay que tender a la imitación exacta de formas, estructuras y maneras de pronunciar peculiares a quienes lo posean como lengua materna. (12)

Lo dicho se aplica por igual a otros idiomas y sirve de argumento en pro del aprendizaje oral desde su comienzo.

Por lo que atañe a la corrección, conocida la historia gramatical y sus textos, concluimos que éstos no son guía segura:

Cuando se contemplan las circunstancias que influyeron al establecimiento, redacción y aceptación de reglas gramaticales convencionales, al mismo tiempo que el desarrollo histórico del idioma inglés, nos sentimos forzados a decir que los indicados preceptos no representan guía completa y segura para la corrección gramatical en este idioma. (13)

(11) *Ibid.*, pág. 16.

Teaching and Learning English as a Foreign Language, pág. 5.

(13) C. C. Fries, *Teaching of English*, pág. 30.

Lo que antecede vale también para lenguas como el francés y el castellano. Y la respuesta a la pregunta, “¿Qué es gramaticalmente aceptable?”, nos la proporciona, para el inglés, Fries:

1. El uso ha de ser la única medida de corrección gramatical; la escuela tomará en cuenta el uso que del idioma inglés hagan los hombres de negocios.
2. Si este empleo resulta ser prácticamente unánime, la apelación desaparecerá, pero si hay opción, diversidad, dejará de existir la única forma correcta.
3. Cuando falte uniformidad en el uso, bien podrá servirnos de guía un principio razonable: escoger la construcción o forma de acuerdo con las tendencias o modelos ingleses... (14)

Lo indispensable en el aprendizaje de un idioma extranjero no es, en consecuencia, el conocimiento de “leyes policíacas”, que benefician el “primor y elegancia formales”, sino, y ante todo, el dominio del sistema de sonidos; en segundo lugar, el dominio de las características que determinan la estructura del idioma.

Esto es lo que de niños, los aborígenes, comenzaron a incorporar a sus hábitos, inconscientemente, y que ha de llegar a formar automatismos en el aprendizaje adulto de una nueva lengua. (15)

Los hábitos son requisitos para el aprendizaje de un idioma. Y la etapa más propicia, más efectiva para formarlos —lo afirman todos—, la escuela primaria. Leonard Bloomfield nos ofrece, en apretada síntesis, varias opiniones al respecto:

...la naturaleza de estos estudios (idiomas extranjeros), lo indispensable del contenido sencillo de la lec-

(14) *Ibid.*, págs. 43-44.

(15) C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, pág.3.

tura y la necesidad de recurrir a la fantasía, en fin, todo favorece a la niñez. El niño que se inicia, ya de colegial, o después, en el aprendizaje de su primera lengua extranjera, gusta del análisis, que no de la repetición, con lo que refuerza la incompetencia de su maestro, que habla sobre el nuevo idioma; mas no lo usa. Los dos —el niño y el profesor— guardan viviente el esquema doctrinario de la pseudogramática correspondiente al siglo XVIII, al igual que la enmarañada traducción. (16)

Actualmente ya no discutimos de lo sencillo y simple del contenido de la lectura. Se lo ha probado con creces.

¿En dónde notar la importancia o el énfasis puesto en la gramática? En los colegios. En las calificaciones. En el tiempo que esta instrucción dispone. En el espacio que a la gramática dan todos los textos escolares americanos. En los exámenes de admisión a las universidades estadounidenses. El origen de tal énfasis no es otro que el siguiente: creer que el ejercicio gramatical contribuye, directamente, a la formación de la habilidad para el empleo correcto, así en la composición oral como escrita del idioma, e indirectamente, a la capacidad para leerlo. Coleman y King, luego de efectuar una valiosa síntesis de estudios e investigaciones pertinentes, enseñan:

Numerosos y recientes estudios, realizados sobre la base de pruebas de rendimiento instructivo, dan fe de los resultados que arrojaron investigaciones anteriores y demuestran que, por lo menos el cincuenta por ciento de una clase ordinaria, al cabo de dos años de acometer los acostumbrados estudios gramaticales, no logran desarrollar las habilidades apetecidas. (17)

(16) *Lenguaje*, págs. 504-505.

(17) *Encyclopedia of Educational Research*, pág. 474.

Si tales resultados obtienen alumnos de colegio, mayores de edad, más interesados en la lectura y escritura, más capaces de comprender y aplicar los abstractos principios gramaticales, ¿qué decir de los niños? Evidentemente: la gramática brinda escasa o ninguna ventaja en cualquier nivel educativo anterior al universitario. Ya mencionamos, en Estados Unidos, los frutos negativos del aprendizaje de gramática vernácula.

Porque no ha acertado con su propósito esencial y porque siempre ha buscado la corrección como su finalidad, la enseñanza de lenguas extranjeras ha nulitado su objetivo.

Enseñar gramática formal es emplear una terminología científica, pero difícil, que describe el idioma; es hablar sobre cierta lengua, antes que usarla. O en palabras de Walter V. Kaulfers:

Pese a que los términos gramaticales son convenientes, concisos y de primorosos títulos —para quienes saben usarlos— sostenemos que, para la mayoría de los alumnos, son asuntos altamente abstractos, recónditos, oscuros; y tan foráneos como el mismo idioma en estudio. (18)

Los estudiantes de lenguas mejor preparados del mundo —árbitros de asuntos como la gramática, su estructura y origen; los expertos (lingüistas y filólogos— estudian los ejemplos, a fin de comprender cómo trabajan los preceptos. Hatfield, editor del *English Journal*, luego de relacionar la aseveración anterior con el idioma inglés apunta:

Todos los intentos científicos para demostrar el valor que tiene la gramática inglesa, han fracasado. No obstante, en los grados séptimo, octavo y noveno, más tiempo absorben los estudios gramaticales, la composición escrita y la expresión creadora, aun las tres

(18) *Op. cit.*, pág. 72.

juntas, que el lenguaje oral. ¿Son tan perversos o ignoros los profesores de inglés, autores de semejantes programas? (19)

El Sr. Hatfield, al contestar su propia pregunta, disminuye el menosprecio que siente por los profesores de inglés y autores de programas. Luego sugiere, a despecho de su propia manera de pensar, la "limitación en el estudio de gramática instrumental" y su transformación en algo más "espontáneo". Ello no obstante, el punto medular está en la pregunta ya formulada: si carece de valor (para la lengua materna) el aprendizaje de gramática, ¿cómo puede servir ésta de auxilio a la enseñanza de un idioma extranjero?

Es posible que los fardos de papel y los galones de tinta utilizados para la impresión de artículos, capítulos y libros enteros, que versan sobre la infinita variedad y manera de enseñar gramática, no sean sino un superfluo acumular de esfuerzos, tendientes hacia el dominio de técnica tan innecesaria. Quizá dichos estudios serían justificables, si las víctimas, inocentes, tuvieran interés por ellos. Como ya mencionamos, los universitarios necesitarán aprender gramática. Por su edad y madurez mental y física podrán aprovecharla. Además, para entonces, la píldora gramatical estará desprovista de su capa de miel. Mientras tanto, evitemos la frustración y fuga estudiantil, de estas clases.

El arte de traducir

Como en todo negocio, ocupación o profesión, existen varios grados de eficiencia y arte. Hay personas que concluyen sus tra-

(19) W. Wilbur Hatfield, "What Grammar and How?", de Walters V. Kaulfers, *op. cit.*, pág. 78.

bajos, así sean los de actividad común, en tal forma que hacen de ellos una obra de arte. De igual manera, existen artistas que producen obras de inferior calidad. Los traductores cuentan con estos mismos grados de habilidad. Los mejores nos dan verdaderas obras artísticas. Aun en el caso de una pésima traducción, ésta no es fruto del simple proceso mecánico de cotejar palabras, pues, de serlo, apenas produciría una simple cadena de vocablos, que comienzan con letra mayúscula y terminan en punto, sin que de ellos podamos extraer un solo pensamiento coherente. Desde luego, la parte mecánica se cumplió rigurosamente, pero violando las leyes de la comunicación. Transmitir el significado cabal, con todos sus matices, referencias indirectas y connotaciones, de una lengua a otra, es obra de genuinos artistas.

Fries dice al respecto:

Traducir es trabajo realmente difícil, es decir, la traducción que procura captar a otro idioma, de tal manera que quienes lo hablan, entiendan perfectamente, relacionen el contenido con su conocimiento, sin producir anfibología. Tal traducción representa un ejercicio invaluable; la consiguen sólo aquellas personas que, al dominio y conocimiento de la lengua, unen cierta fuerza de expresión muy profunda. **Muchos de los que hablan con fluidez un idioma extranjero, miserablemente fracasan en su afán de traducción.** (20)

Buen traductor es el sujeto bilingüe, que conoce igualmente bien ambos idiomas, y casi a la perfección cada uno de ellos. Tal individuo posee lo que llamaríamos personalidad dual. Habrá penetrado tanto en la historia, filosofía, psicología, costumbres, ideas y cultura de las lenguas que, aun mecánicamente leída su traducción, y de manera inconsciente, aprehendemos la personalidad

(20) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, pág. 6, N.B.

de quien la ha producido. Únicamente de esta manera es factible lograr el significado íntegro, con sus insinuaciones, gradaciones y referencias; en otras palabras: podremos saborear el idioma. La persona que sabe dos lenguas, por ejemplo, continuamente llega a violentarse en el transcurso de su traducir. En cuanto asume la posición adecuada como lector, bruscamente, encuentra necesario un cambio rápido de la personalidad del sujeto de su traducción, para lo cual controla y sostiene el significado vocabular. Luego procede a seleccionar las palabras y frases convenientes, así como a construir cláusulas que expresen fiel y primorosamente un mismo sentido, con sus tonalidades propias, matices y referencias; desde el punto de vista histórico, filosófico, psicológico; del pensamiento, las costumbres y la cultura del motivo de su traducción. Aquellos cambios violentos, continuos, de la personalidad, traen consigo un enorme desgaste de energía nerviosa y física. De esta manera realizada la traducción, su resultado es una obra de arte, es la traducción artística. La gradación estética de la traducción reclama cierto grado de trastornos psico-físicos, que ya dejamos expuesto.

Lo enunciado valga de prólogo a nuestra aseveración: traducir no es acto sencillo, mecánico, que sirve de juego o recreo; es, ante todo, por desgracia en su forma menos valiosa, una habilidad abstracta, que reclama destreza mental, fuerza y capacidades superiores a las que poseen universitarios graduados. Si el texto por traducirse importa poco al idioma o a cualquier otro fin importante, no hay duda que huelga su versión.

Walter V. Kaulfers resume las opiniones vertidas por infinidad de personas que consideran la traducción como resultado de una bien desarrollada habilidad:

Traducir del inglés a otra lengua, excepto el caso de cartas comerciales, es labor de alta técnica en am-

bos idiomas, que exige preparación especializada en cursos universitarios avanzados. (21)

Ciertas actividades del aprendizaje, como las de traducción, pueden tener cabida, si reducidas al mínimo, si limitadas a sus fines. Por caso: cotejar palabras, con miras al esclarecimiento del contenido y significado de expresiones idiomáticas cortas, o para comparar y contrastar determinadas construcciones gramaticales difíciles, siempre que el procedimiento ofrezca utilidad.

Los hechos comprueban que el tradicional énfasis puesto en la versión de textos gramaticales ya preparados, no produjo el dominio de tales habilidades específicas, ni mucho menos la transferencia del entrenamiento a otros campos lingüísticos, cuyo único requisito es reconocer ciertos factores. (22)

A lo cual Leonard Bloomfield agrega:

Para el aprendiz, el traducir a su lengua materna lo descamina, debido a que las unidades semánticas de los idiomas no son idénticas entre sí, aparte de que el estudiante, bajo los estímulos de su idioma, de seguro, olvidará las estructuras del extranjero. (23)

Es evidente que la destreza para traducir tiene, si alguno, valor mínimo, como procedimiento didáctico. Lo probable es que, de usarse métodos y procedimientos adecuados, no haya razón para acudir a los que entrañan duda, verbigracia la traducción, cuyos resultados tienen poco o ningún mérito.

El tiempo dedicado a ejercicios de traducción es posible utilizarlo, con mejores frutos, en el dictado. Investigaciones realiza-

(21) *Op. cit.*, pág. 101.

(22) *Encyclopedia of Educational Research*, pág. 476.

(23) *Op. cit.*, pág. 505.

das al efecto, aun demuestran beneficios en la traducción misma, como también para la lectura idiológica. Armitage (24) demostró el valor que tiene el dictado —en los cursos que emplean el método oral (oral approach)— cuando los alumnos lo llevan a cabo, con miras al estudio gramatical inductivo, fijación del vocabulario, ejercicios de preguntas y respuestas que animan la conversación y, finalmente, como preparación para el “autodictado”, la composición libre o la síntesis de algo leído. Por demás está decir que, en tal circunstancia, los estudiantes ya han superado el método oral, puesto que leen y escriben el nuevo idioma. Cuando los alumnos aprenden primero el lenguaje oral y lo comprenden, el empleo del dictado se restringe a sus necesidades y objetivos. Desde luego, las necesidades surgen con más frecuencia en las clases de idiomas extranjeros; pero los fines son idénticos.

Tal vez el momento es oportuno para referirnos a las traducciones. Mucho se ha discutido, y acaloradamente, en torno a la posibilidad que tienen los estudiantes u otras personas, para conocer una civilización extranjera, mediante la lectura de materiales preparados o traducidos a la lengua materna. Sobre la base de estos conceptos, consecuentemente se presume que, a fin de comprender y conocer la cultura y costumbres de otros pueblos, no es indispensable el aprendizaje de su idioma.

Todos convenimos en que existen datos estadísticos sobre historia, agricultura, comercio, industrias y otras informaciones, en nuestros propios idiomas. Hay resúmenes e historias de las literaturas, descripciones topográficas, mapas, planos, biografías, guías turísticas; pero ninguno de estos trabajos, ni siquiera el conjunto de ellos, puede ofrecernos una interpretación de la cultura y costumbres del pueblo que mueve nuestro interés. Las traducciones proporcionarán relatos, temas, presentarán proble-

(24) R. H. Armitage, “Some Uses of the Blackboard in Foreign Language Class”, *Modern Language Journal*, Vol. 30; 475-80, 1946.

mas literarios; pero no sirven, sino para tratar de comprender la civilización. La diferencia entre comprender una civilización y compenetrarse de la cultura, es la misma que hay entre leer valores estadísticos, por un lado, y adentrarse en la psicología, los diversos matices del significado y sus modalidades. Leer, traducida al inglés, una obra maestra de la literatura española, no es sino comprender la psicología y filosofía de la lengua inglesa. El resultado surge, quizá, del mejor entendimiento de la filosofía, desde el punto de vista inglés, aunque también puede suceder que los elementos del idioma vernáculo parezcan raros, incomprensibles, exóticos.

Por tanto, subsiste la duda en torno a la posibilidad que tienen los universitarios para comprender la cultura del pueblo cuya lengua estudian, sea mediante la traducción, sea mediante los mismos originales. Más aún: a consecuencia del tipo de aprendizaje prevaleciente en los colegios actuales, inclusive nos permitimos dudar de los conocimientos culturales que se adquieren a través del estudio de lenguas.

¡Cómo pensar en que no exista beneficio —cuando menos la posibilidad de arrancarlo— en el estudio de una civilización! Pero su valor descansa en la fluidez con que nos dediquemos a comprender la cultura y costumbres de los pueblos. Cualquiera persona que viaja o vive en países extranjeros, consciente o inconscientemente, advierte esta dificultad, cuando trata de pintar escenas, costumbres y formas de vida peculiares de los pueblos. No pocos viajeros añoran el lenguaje oral, a fin de hacerse comprender mejor. Las locuciones en lengua materna, a veces “más expresivas”, a veces desprovistas de “equivalentes”, atestiguan lo dicho poco antes.

En el terreno de las obras literarias, a menudo, se ha señalado el fracaso de la traducción: no vierte adecuadamente los originales. Abundan los testimonios: y en la crítica literaria, y en las nuevas traducciones que de la **Biblia**, **Don Quijote**; Shakespeare,

Molière; los clásicos griegos y latinos... aparecen con frecuencia. El **Harvard Report** asevera lo indicado:

Aunque la gran mayoría de estudiantes conozca estas obras traducidas, la educación general no cumplirá cabalmente su cometido, si no logra desenvolver en los alumnos la viveza interpretativa que el original reclama. (25)

Renglones antes de los transcritos, encontramos la siguiente afirmación hecha por el mismo **Harvard Report**:

Los que demuestran interés por la humanidad tienen, digámoslo así, una misión doble que cumplir, aún más allá de sus trabajos en inglés. Deben intensa dedicación al aprendizaje de idiomas, de parecida manera como lo hacen quienes los consideran simples instrumentos... Sin embargo, estos individuos han de ver en los idiomas, no ya la simple herramienta, sino el vehículo de penetración en otra cultura, en la historia de las ideas, en lo profundo y vital de los pueblos; todo lo cual significa superar la traducción. (26)

Henry Grattam Doyle expone su argumento definitivo a este respecto, en un artículo lleno de mérito, del cual entresacamos:

Ni en cantidad ni en calidad bastan las traducciones, a fin de satisfacer las demandas de los estudios históricos, literarios o de erudición científica. Tampoco bastan para traducir material indispensable, que permita al especialista comprender, ampliamente, la forma de vida, cultura y civilización extranjeras; o para cumplir con las exigencias de la cultura general, naci-

(25) **General Education in a Free Society**, Report of the Harvard Committee, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1945, pág. 126.

(26) "Will Translations Suffice?", de **Twentieth Century Modern Language Teaching**, pág. 109.

das luego de leer ciertos libros que versan sobre determinada nación. Además, aun si existen especiales versiones de literatura creadora, la máxima habilidad de los traductores no produciría sino una pálida reproducción del original. Las ideas pueden acercarse o tal vez hábilmente aproximarse al original; pero siempre se pierde el sabor característico de él. (27)

No aprendemos idiomas extranjeros para conocer los hechos de una civilización. Aunque los valores de la cultura, su penetración e interpretación son accesibles sólo a quienes intensifican lo suficiente el estudio de lenguas. Los estudiantes deben aprenderlas, esencialmente, como instrumento de comunicación. Y, puesto que los dominios de la comunicación avanzan a todas las ramas del conocimiento y las actividades sociales, la importancia de aquélla jamás podría llamarnos a duda; más bien, nos releva de justificarla.

(27) Op. cit.

CAPITULO V

LA LECTURA Y EL VOCABULARIO EN PERSPECTIVA

There can never be wanting some... who will consider that no dictionary of a living tongue can be perfect... that a whole life cannot be spent upon syntax and etymology...
Preface to the English Dictionary, 1755
Samuel Johnson

Vocabulario vs. lenguaje

Con anterioridad al siglo XVII y a partir del primer diccionario moderno, escrito por Antonio de Nebrija, tal vez antes, ésta era la noción prevalectante en el idioma: su aprendizaje requiere únicamente dominio del vocabulario. Las palabras llegaron a ser como los ladrillos; la gramática, el cemento o la mezcla. Por ello, en cuanto el estudiante aprendía vocabulario, estaba capacitado para combinar palabras y gramática, y construir así su lenguaje. Pero, evidentemente, ese idioma era un pobre conductor del pensamiento. Tan alta se presentaba la resistencia a los ladrillos o tan frecuentes eran los cortocircuitos, que casi todos los alumnos fundían el fusible, de manera especial cuando atravesaba, en realidad, una corriente del pensamiento.

Esta misma noción —las palabras son los cimientos de la habla— ha cobrado enorme popularidad. Tanta, que hasta la actualidad los textos, pese a las finalidades, afirman: los vocablos son la condición *sine qua non* del aprendizaje. Es un principio que ha venido repitiéndose y repitiéndose, no obstante esfuerzos y

prevenciones en su contra. Juan Amos Comenio, famoso educador alemán, publicó un trabajo mediante el cual contradujo el método en auge y propugnó uno nuevo. Ello aconteció en el primer quinquenio del siglo XVII. Acerca de su método nos habla Comenio en el libro **Janusa Linguarum Reserata, Seu Nova Methodus Comprehendi Facillime Cujusvis Rationis Linguam**. Proscribe el uso de términos aislados, y en su lugar emplea oraciones. Tal vez intuyó lo que desde hace tiempos han venido demostrando los psicólogos: es posible aprender tanto sílabas sin sentido como términos dislocados. Pero el esfuerzo que ello demanda, no justifica la falta de sentido.

Innumerables han sido los esfuerzos desplegados en torno a la consecución del mejor método para aprender vocabulario. La conclusión final es: con cualquier procedimiento que concentre suficientemente la atención en el aprendizaje de palabras, asimilamos vocabulario. Si un método era más rápido que otro, también los estudiantes olvidaban con igual velocidad. Y, si verdaderamente algún método servía con eficacia para enseñar vocabulario, en cambio no lograba indicar a los alumnos cómo utilizarlo. Los términos así aprendidos, mantenían su aislamiento: no tomaban cuerpo dentro de moldes apropiados para la producción de sonidos o símbolos inteligibles. R. J. Manropot (1) formuló una lista de veintiocho requisitos para la enseñanza de vocabulario, pero en estado constructo. C. H. Handschin (2) posee un capítulo muy interesante, dedicado a sugerir el empleo de gestos, señales, agrupaciones lógicas, palabras cognadas, inferencia de significados, agrupaciones etimológicas, aprendizaje de vocablos por parejas... (3)

-
- (1) "Teaching and Testing Vocabulary on a One-Language Basis", **Modern Language Journal**, Vol. 14, April 1930, págs. 554-560.
 - (2) **Modern Language for Modern Schools**, McGraw-Hill Co., N. Y., 1942. Págs. 153 y siguientes.
 - (3) **Modern Language Teaching**, World Book Co., N. Y. 1940.

Por otra parte, ya se ha probado (4) que los vocabularios de muchos textos favoritos son demasiado extensos y contemplan palabras de baja frecuencia. Más todavía: comparados (5) los textos de lectura y gramática francesas, demostróse que (a) sus vocabularios adolecían de escasa correlación; (b) los vocabularios para segundo año eran tres veces más vastos que los de primero; y, (c) un solo texto de lectura consideraba casi la mitad del número total de palabras pertinentes. La misma falta de correlación se ha encontrado entre diez gramáticas elementales de español.

Con miras a solucionar el problema del vocabulario y su dificultad, aparecieron las llamadas listas de frecuencia. Las cuales han servido a su vez como bases para la estructuración de listas "esenciales" o "mínimas". Finalmente, estuvieron en boga los términos cognados. Pero la lucha sigue recia en este mismo campo. Se han llevado a efecto experimentos encaminados a determinar qué conviene: introducir primero las palabras extranjeras, o las vernáculos. Asimismo, cómo evitar la intromisión del término extranjero en la lengua materna cuando, visto el objeto, hay que denominarlo.

Se sugiere comenzar las investigaciones, no con la verificación de la teoría existente, sino con el planteamiento de sencillos problemas específicos, teniendo en cuenta que al solucionar muchos de sus puntos menores la cuestión del método aparecería menos intrincada. Tal concepto sirve al tratadista de química orgánica, para quien los temas de estudio (átomos) obedecen a leyes y regulaciones, indefectiblemente.

Pero el concepto atomístico del lenguaje tuvo aceptación hace

(4) V. *Encyclopedia of Educational Research*, editada por Walter S. Monroe, the Macmillan Co., N. Y., págs. 471 y siguientes.

(5) *Idem*.

siglos. Más valioso resulta para los profesores de lenguas moderna el concepto orgánico.

Fracasos y dificultades, decepciones y decrecimiento de matrículas, y aun oposición social, resultan de un error fundamental y de un factor cuyo nombre no puede ser otro que el de terquedad.

El error básico reside en la siguiente noción: es factible leer una lengua sin conocerla; leer un idioma es conocerlo. En cambio la terquedad emerge de la firme negativa a reconocer este error y actuar según convenga.

Dos grupos de abnegados y verdaderos trabajadores, vale decir, de profesores de lenguas extranjeras y de alfabetizadores de indios, han laborado mucho y por apreciable tiempo, persiguiendo objetivos similares, con parecidos métodos improcedentes, aunque, por desgracia, con frutos igualmente insignificantes. Se extraviaron. Todo por creer que la enseñanza de la lectura era lo necesario. Aparentemente, no averiguaron cómo se aprende a leer una lengua extraña. ¿Cómo esperar de un indio que sólo habla quichua que aprenda a leer español? De la misma forma, ¿cómo esperar de un hispanohablante, que desconoce el idioma inglés, aprenda a leerlo?

Los abundantes estudios relativos a la obtención del vocabulario, han tenido como base el aprendizaje a través del órgano de la vista (lectura). Si las palabras están dispuestas por parejas, dentro del contexto, en familias etimológicas, en columnas o vocabularios, no hay duda que se las enseña principalmente como lectura. Los materiales de lectura sirven de fundamento a las listas de frecuencia en vocabulario, gramática y sintaxis. Desde el comienzo, cuando aun el estudiante no sabe en verdad mucho del idioma, se lo somete a exámenes escritos, sobre asuntos leídos. Son procedimientos y materiales muy útiles, si empleados en su debida oportunidad. Con todo, el alumno primero debe conocer la lengua. Para tal fin, aprender el vocabulario dispuesto en columnas verticales o en listas de palabras, equivaldría a memorizar las placas de los vehículos que viésemos. Las palabras impresas,

fuera de su contexto, son únicamente símbolos de sonidos que, en unión de otros, adquieren significado. La Piedra Rosetta confirma el hecho. Descubierta, dio la clave de símbolos que, aunque dispuestos en moldes apropiados, no proporcionan su significado. Para descifrarlo, era menester descubrir la representación de los sonidos. Existen otros escritos no desentrañados aun, debido al desconocimiento del significado que tienen sus símbolos.

El énfasis dado al vocabulario fue erróneo. Edward Sapir (6) advirtió hace mucho que: "El estudiante de lingüística jamás debe cometer el error de identificar la lengua con su diccionario". C. C. Fries indica por qué:

Muchas personas no sólo suponen que una lengua se compone únicamente de palabras que pueden conservarse y definirse en un diccionario, sino que estas mismas palabras tienen equivalente exacto en cualquier otro idioma. Afirman que cada palabra se refiere a cierto hecho de la realidad sobre la cual cada sujeto ha tenido esencialmente la misma experiencia. Desde este punto de vista, lo necesario para dominar un segundo idioma es aprender otra denominación para cada asunto particular. Si uno fuese capaz de memorizar esos nombres, podría, lo creen ellos, desarrollar una habilidad equivalente a la poseída en la lengua nativa. Los supuestos paralelos que a menudo se ofrecen son las señales del Código Morse o las letras de mano de los sordomudos. Quienes ofrecen tales paralelos no comprenden que pese al aprendizaje de un nuevo conjunto de símbolos del Código Morse, o de letras de mano, se sigue utilizando la escritura con "palabras" de la propia lengua vernácula "palabras" de un idioma extranjero. (7)

Con el fin de ilustrar el alcance de la cita precedente, intercalamos en seguida uno de los ejemplos puestos por el mismo autor:

(6) *Language*, pág. 234.

(7) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, pág. 39.

En inglés hablamos del “pie de la montaña” o de la “boca de un río”; en muchos idiomas resulta ilógico y absurdo emplear estas mismas palabras para indicar el pie y la boca humanos. En general, debemos admitir que jamás existe correspondencia estricta entre los términos de los idiomas, especialmente de los más comunes. Los breves diccionarios bilingües nos dan así una impresión muy falsa de la relación total existente entre las palabras de sus respectivas lenguas, y con frecuencia traicionan al estudiante incauto que se adentra en el conocimiento de otra lengua, valiéndose de la traducción literal. (8)

Y arriba a esta conclusión:

Los únicos significados verdaderos y correctos de las palabras, por tanto, son las situaciones en que éstas son utilizadas. Una “palabra” se compone de sonido o combinación de sonidos, convencionales a una cultura o comunidad lingüística, comunes a ciertas situaciones, que reclaman determinadas respuestas por parte de un oyente que pertenece a la misma comunidad. (9)

Finalmente, propina el golpe definitivo a los “aprendices de palabras” y a las discusiones semánticas, diciendo que “muchas veces en la discusión semántica, no advertimos la presencia de formas lingüísticas —símbolos que derivan su contenido y limitaciones, precisamente, de las situaciones reales que los contienen”. (10)

Entonces, el vocabulario ha de aprenderse a través de su contexto. Por desgracia, esta palabra denota contexto impreso, propio de la lectura. Preferible sería decir, **situación significativa**.

(8) *Ibid.*, pág. 40.

(9) *Ibid.*, pág. 43.

(10) *Ibid.*

A propósito, vale recordar lo dicho en el capítulo I: el lenguaje surge cuando los sonidos, asociados a su significado, tienen contenido pleno para las partes que lo requieren.

Las circunstancias crearon la necesidad para que el hombre proporcione el sonido necesario. Así apareció el lenguaje.

Por lo mismo, podemos establecer el siguiente orden de aprendizaje de habilidades: (1) comprender el lenguaje oral, (2) hablar, (3) leer, (4) escribir. Sobre esta base, el aprendizaje del vocabulario se contraerá a sus límites propios y se llevará a cabo en dos etapas o niveles. En la primera, inicial, los estudiantes despliegan todos sus esfuerzos, a fin de adquirir el vocabulario, oyendo e imitando los sonidos de la lengua extranjera, dentro de situaciones significativas. Este promedio constituirá el marco de actividades del lenguaje, durante los dos o tres primeros años de primaria y primer curso (para principiantes) de segunda educación. De esta manera, el alumno tendrá una visión global del lenguaje y habrá logrado éxito, el cual, a su vez, le proporcionará confianza en sí mismo.

De las actividades que ocupan a los seres humanos, las del lenguaje son las más complicadas. En consecuencia, siempre que sea posible, hay que subdividirlas en unidades menos complejas. De ser correcto el orden que ya establecimos antes, psicológica y cronológicamente hablando, el estudiante debiera aprender primero el idioma oral. Y, como el objetivo de los idiomas antiguos consistió en la habilidad para la lectura, ésta, frecuentemente, ha servido de excusa para una enseñanza poco sólida, por no decir desordenada, de las lenguas clásicas y modernas. "El estudiante que desconoce el sonido de un idioma, encuentra enorme dificultad en leerlo. No puede recordar las formas extranjeras, en tanto ellas se le presentan indiferenciadas ... un bien conformado conjunto de hábitos fonéticos, correctos o no, es indispensable a la lectura fluente y precisa". (11)

(11) Leonard Bloomfield, *Language*, pág. 505.

Mas no olvidemos que aun si "uno pudiera memorizar todas las palabras" del más inmenso diccionario de una lengua, y conociera solamente esa parte del idioma, no podría entender una sola expresión". (12)

Para aprender patrones de estructura, sonidos de palabras (vocabulario); para establecer hábitos automáticos de pronunciación y lenguaje, no hay sino un camino eficaz: el método oral. "Más aún: el método oral, el ejercicio básico, las repeticiones constantes de los patrones del idioma (propio de quienes lo tienen como lengua materna), facilitan su aprendizaje total, inclusive el de la lectura y estructuras idiomáticas". (13)

De cómo llevar a efecto las mencionadas repeticiones, tratamos en el capítulo III. Más adelante volveremos a considerarlas. La clave para el aprendizaje de una lengua es su conocimiento oral. Se lo consigue, eficazmente, económicamente, en la escuela primaria, cuando los niños aún tienen capacidad y buscan imitar sonidos extraños.

¿Qué vocabulario y cómo?

Aceptado que el idioma extranjero ha de enseñarse en los primeros grados de la escuela primaria, el problema del vocabulario se torna simple en cierto modo. Si el propósito constituye enseñar un idioma, útil a las necesidades actuales del aprendiz, que ha de emplearlo cuando llegue la oportunidad, es natural que el vocabulario se lo tomará de temas coloquiales e interesantes. Harold B. Dunkel, muy hábilmente, dijo al respecto: "Como en la lectura, cuyo objetivo primordial es enseñar lo que más comúnmente se escribe, así también la comprensión oral considerará lo que con más frecuencia se habla". (14)

(12) C. C. Fries, *ob. cit.*, pág. 38.

(13) *Ibid.*, pág. 7.

(14) *Second Language Learning*, pág. 155.

En general, los alumnos no sienten atracción por gramática, filosofía, literatura, política nacional o estatal, ni otros asuntos que interesan a los adultos. No obstante, pueden verse movidos por temas inmediatos: cine, paseos campestres, deportes, automovilismo, bailes y otras actividades similares. Si el idioma ha de motivar el interés de los alumnos, tiene que servir para las conversaciones cotidianas; de otro modo se transformaría una vez más en lengua muerta. Entonces, el problema queda reducido a la investigación de: (1) temas interesantes para los alumnos, según sus niveles educativos; (2) vocabulario indispensable a la charla sobre los tópicos anteriores; y, (3) cómo organizar mejor dichos materiales. Todos éstos reclaman interpretación (no traducción) en español o francés, para su enseñanza, de acuerdo con los respectivos cursos. Dentro de corto lapso circularán materiales científicamente preparados, para uso de los maestros (no para alumnos principiantes), con lo cual habrá ahorro de trabajo. De todas maneras, insistimos en que las palabras, frases y oraciones, sean de uso común. "Recuérdese que un solo sonido, como tal, no posee existencia independiente; nunca llega al plano concien- cial del que habla; únicamente existe como parte de un sonido complejo, con significado expreso". (15) Además: "La oración, y no la palabra ... es la unidad fundamental de la expresión y el significado". (16)

En este punto, permítasenos aprovechar de la feliz experiencia del **Armed Services Training Program**, llevada a cabo durante la segunda guerra mundial, y que tuvo como fin "el control práctico del lenguaje oral". (17) Del siguiente modo describe la técnica que utilizó para la enseñanza de idiomas:

Entonces, las primeras lecciones —no en clases de lectura o

(15) Franz Boas, **Handbook of American Indian Languages**, págs. 23-24.

(16) *Ibid.*, pág. 28.

(17) Angiolillo, *ob. cit.*, pág. 16.

escritura, contemplaron listas prácticas de palabras y expresiones encontradas y utilizadas más frecuentemente ... (18)

Es claro que, tanto el instructor como el individuo cuya lengua se estudia, en planteles que ofrecen cursos de idiomas, están representados por una sola persona: el profesor ordinario de clase. La descripción anterior prosigue:

... al brindar confianza y éxito al alumno, haciéndole oír y hablar constantemente la lengua extranjera, en vez de enfocar su atención sobre cuestiones gramaticales, el método se tornó instrumental. (19)

Si tales métodos alcanzan a desarrollar el lenguaje oral por parte de personas adultas, como sabemos que lo hizo el ASTP, de igual provecho sería para los niños, siempre y cuando, en el mismo corto lapso, no esperemos que éstos logren idéntico objetivo.

Concluida la selección de temas, hay que organizarlos de tal manera que proporcionen (1) la continuidad que se factible y (2) el adecuado número de repeticiones efectivas que aseguren el aprendizaje y la fijación del vocabulario. Todo se alcanza a través del trabajo oral, sin recurrir a la lectura o escritura. Y surge la cuestión: ¿cómo presentar oralmente el vocabulario, en especial al comienzo de las clases? Ya aprendidas unas veinticinco o treinta palabras, la introducción de otras nuevas gradualmente decrece en dificultad. Los primeros días son de veras muy arduos.

Con anterioridad mencionamos los distintos métodos que conducen al aprendizaje de las primeras voces, que son escasas; el ensayo de estos métodos, como también de otros, ha sido halagador, ventajoso. De todos, los más convenientes son: (1) gesticulación y señalamiento de objetos, al tiempo que los denominamos en la lengua extranjera; (2) demostración de verbos y sus accio-

(18) *Ibid.*, págs. 78-79.

(19) *Ibid.*

nes; (3) empleo de términos cognados por el sonido; y, (4) utilización de nombres de lugares. Dentro del numeral (1) se dan nombres de objetos, como los del aula, que no siempre son útiles o de interés para el alumno. Llama a duda que haya alumnos que conversen acerca del escritorio, la tiza, los pizarrones, los pisos, paredes o algo semejante. Varios maestros afirman que el alumno demuestra marcado interés por los objetos de la clase. Esto equivaldría a decir que cuando alguien toma papel, lápiz y formularios en blanco, está interesado en preparar su impuesto a la renta. Indudablemente que existen individuos con esa intención; mas las apuestas contrarias alcanzan al 99,44 por ciento. Imaginamos verlos interesados porque rechinan sus dientes y se disponen a ejecutar una tarea obligatoria que, para ellos, cuanto antes se la concluya, mucho mejor.

Además, ciertos asuntos de interés para el alumno no pueden tener cabida en clase, o viceversa.

El numeral (2) recomienda la demostración de las acciones verbales; enseña sólo verbos, lo que conduce a menudo hacia la gramática. Los vocablos cognados (numeral 3) son todos falsos. Reconocemos semejanzas a través de la vista. Para el oído de muchos, tal similitud es insignificante. Con todo, ni por pienso queremos sugerir la inconveniencia de las indicadas técnicas. Lo contrario: cualquier método conocido debe emplearse una que otra vez al principio, en orden a enseñar las primeras oraciones y frases. Un buen comienzo sería seleccionar nombres fonéticamente útiles, de lugares bien conocidos. Repetimos: nombres fonéticamente seleccionados, reconocibles por el oído; en otros términos, la similitud fonética será tal, que de hecho quedará asegurado el reconocimiento del vocabulario. La demostración de este método consta en un libro de texto (20), especialmente escrito para latinoamericanos que comienzan a estudiar inglés.

(20) Reginald C. Reindorp, *The Royal Road to Friendship*.

Su tema nos lleva en viaje a través de los Estados Unidos de Norteamérica y por todas las repúblicas de Latinoamérica, a lo largo de la panamericana. Utilizando nombres familiares y exóticos se enseñan, en las primeras oraciones, un verbo inglés, un artículo, una preposición y un sustantivo. He aquí el ejemplo: **Buenos Aires is the capital of Argentina.** Son nombres por demás conocidos, que la pronunciación inglesa no los disfraza. Casi lo mismo podemos afirmar de la palabra **capital.** En consecuencia, rápida y fácilmente se deducirá el significado de los demás términos. Estas oraciones constan en el primer capítulo. Se verificó su comprensión primero leyéndolas y luego mostrándolas a una niña india que apenas había terminado el tercer grado de la escuela primaria. En ambas formas —oral y escrita— la indiecita no tuvo duda en la interpretación del significado. Ya son muchos los profesores latinoamericanos que vienen utilizando el texto, provechosamente, en sus clases.

A medida que el estudiante avanza de capítulo en capítulo, las oraciones aumentan de longitud y complejidad, en proporción al incremento del vocabulario. Pronto llega el momento cuando (capítulo XI) las oraciones abandonan su separación y pasan a formar un material de lectura continua. En verdad, las oraciones del capítulo II, aun separadas, se conectan gracias al significado y forman una sola historia. Esta se refiere a las experiencias de cuatro protagonistas, adquiridas en su viaje por varios países, a lo largo de la carretera panamericana.

¿Cuál es la finalidad del texto? Servir como fuente de materiales para el trabajo oral hasta cuando los alumnos adquieran suficiente dominio del idioma, y su pronunciación garantice la introducción de la lectura. Valdría usarlo en el trabajo oral de un año íntegro o más, y después, podría servir de material de lectura. Otro libro de texto (21), dedicado a principiantes que siguen

(21) Carlos Romo Dávila, **Inglés Activo**, Talleres Gráficos Nacionales, Quito, Ecuador.

el método oral, presenta palabras que denotan acción. Son verbos que reclaman demostración en clase. Además, el vocabulario mantiene relación con los siguientes tipos de oraciones: **I enter the classroom. I close the door. I walk to my seat. I sit down, etc.** Aparte de los defectos propios del método antes mencionado, ofrece una gran dificultad: el vocabulario. Cuenta con 11 palabras en su primera lección. El autor, sin embargo, ha logrado apreciable éxito en su cometido docente, con alumnos de escuela primaria.

Otros tantos profesores latinoamericanos de inglés y francés han conquistado triunfos con el método oral, tanto en la primaria como en la segunda enseñanza. Recursos y materiales por ellos empleados varían inmensamente. Unos presentan oralmente el vocabulario, sirviéndose de tarjetas, de exposición instantánea (flash cards); otros lo hacen oralmente, pero en la misma hora de clase, introducen la lectura. No son pocos los que han postergado la lectura para después de algunos meses. Lo cierto es que a todos les sonríe el triunfo. Con todo, éste llega como resultado de la personalidad del profesor, que no del método. Es una simple sospecha.

The Cleveland Plan (22) proporciona materiales y método para la enseñanza oral de francés en la escuela primaria. Abundan en los Estados Unidos de Norteamérica, y los diccionarios pictográficos, y los libros de texto, con auxiliares intuitivos para la enseñanza de español. Larga es la lista, pero muchos de los materiales, por su naturaleza, se reducen a la lectura o a la combinación de ésta con el procedimiento oral.

Vale que nos remitamos nuevamente al ASTP, en busca de sugerencias. Allí damos con un procedimiento ya utilizado por varios maestros. Angiolillo los describe así:

(22) Tomado de Sauzé, E. B., *The Cleveland Plan for the Teaching of modern Languages*, John Winston Co., Philadelphia, Penna., 1924.

... Alrededor de diez alumnos escuchan atentamente la exposición de una serie de preguntas y respuestas sencillas, dadas en lengua extranjera. La lista se repite muchísimas veces, hasta cuando los estudiantes captan la correcta pronunciación de los materiales, a través de la respuesta y repetición corales. Después, dividida la clase en dos grupos, los sujetos que la integran formulan preguntas y las contestan acertadamente. (23)

Como la presentación de materiales clamaba por el "método directo de aprendizaje del lenguaje, en lo posible", (24) se echaba mano de cualquier medio que auxilie la comunicación del significado. "Uno de dichos recursos era el empleo de apropiadas gestikulaciones, entonación y expresiones faciales, realizadas por el instructor. Este procedimiento entraba en uso especialmente al tiempo de presentar nuevos materiales, los cuales poseían vocabulario, sintaxis, desconocidos por los alumnos". (25) Más aún, y en términos de la misma publicación:

... Casi todos "los materiales didácticos eran seleccionados de acuerdo a su contenido vocabular, procurando, en lo posible, satisfacer las necesidades básicas de situaciones que pudiesen atravesar los soldados". Esto significaba, necesariamente, la inclusión del vocabulario de íntima vinculación con las "situaciones vitales"; en otras palabras: vocablos y expresiones que a menudo aparecen en la conversación cotidiana y en las experiencias lingüísticas. (26)

El Harvard Report, con la siguiente afirmación, refuerza la validez del procedimiento descrito:

(23) **Ob. cit.**, pág. 83.

(24) **Ibid.**, pág. 85.

(25) **Ibid.**

(26) **Ibid.**, pág. 86.

... de verdad, no sabemos correctamente una lengua, si sólo conocemos su gramática y vocabulario; debemos ser capaces de emplearlo y hablarlo con algo de su peculiaridad. (27)

Los discos fonográficos facilitan la presentación oral de la lengua extranjera. Los hay producidos por Halt and Company, R. C. A., the Portland, Oregon School System, the Army Record, Linguaphone, Decca y otros. Desgraciadamente, la mayoría de estos discos sólo permite escuchar, mas no consulta la intervención oral del aprendiz. Sin duda alguna, contribuyen al desenvolvimiento de la comprensión auditiva, pero no proporcionan práctica en el hablar, pronunciar y entonar. Para mejor adiestramiento del alumno, los discos deberían brindarle la oportunidad de repetir lo escuchado, en seguida.

La lectura

Aunque comparativamente hablando no ha sido mayor el desacuerdo en lo tocante a la lectura, como finalidad de un curso de lenguas, la controversia se ha desatado en torno al mejor método que permita alcanzar dicha destreza. (28) Este objetivo ha constituido el epicentro de las discusiones y propuestas tempestuosas en torno a tan complejo problema y sus resultados concomitantes, y la relación entre la enseñanza del idioma y los siete principios cardinales de la segunda educación. Ni los métodos, ni las discusiones, sin embargo, han dado los resultados apetecidos. La convicción creciente, a lo largo de la primera mitad del

(27) **General Education in a Free Society**, Report of the Harvard Committee, Harvard University Press, 1945, pág. 173.

(28) Véase Cole, Robert D., y Tharp, James B., **Modern Foreign Languages and their Teaching**.

siglo XX, es: dos años de aprendizaje de idiomas en los Estados Unidos de Norteamérica, tampoco cuatro, cinco o seis en colegios latinoamericanos, producirán resultados satisfactorios. La investigación, búsqueda y experimentación con métodos, recursos y procedimientos, han fracasado en su intento de producir el medio más eficaz que cumpla con su misión. En consecuencia, las matrículas han decrecido; las exigencias del idioma han sido arrojadas al mar; y las autoridades, justificablemente, dudan de los valores que posee el aprendizaje de lenguas y aun se oponen a él. No obstante, Harold B. Dunkel acierta al decir:

Los más contrarios al estudio de lenguas han dudado, si alguna vez, en muy contados casos, del valor que tiene esta habilidad, ya que los alumnos la desarrollaron hasta donde permitían las condiciones normales del trabajo. Siempre han criticado la parte cuantitativa de la referida destreza, llamándola insignificante. Por ejemplo, la "lectura" realizada por la mayoría de los estudiantes, estaba lejos de ser "lectura", según la acepción puesta por los defensores de la enseñanza de idiomas. Los estudiantes no eran capaces de leer rápida o correctamente; tampoco leían materiales con ciertas dificultades. (29)

Del pueblo que paga los impuestos, con justicia, no se puede esperar el patrocinio de algo costoso e ineficaz en el proceso educativo. Lo inexcusable está en que los maestros no hayan manifestado su deseo por despojarse de la tradición e intentado un nuevo comienzo, merced a un criterio renovado. Como ello no se ha exigido, las autoridades tampoco han creído indispensable buscar otro procedimiento que solucione el problema en cuestión. Es responsabilidad de los mismos educadores: diagnosticar sus problemas, prescribir la fórmula de solucionarlos y curar los ma-

(29) Second Language Learning, págs. 132-133.

les que padece el sistema pedagógico. Si los maestros pudiesen persuadir a estudiantes, padres, directores y supervisores, mediante la consecución de opimos resultados, la demanda se encargaría del resto.

Si de niños hemos aprendido a hablar un idioma, llerlo se vuelve mucho más simple y fácil. Entonces la tarea es relativamente sencilla: asociar el símbolo escrito a sonidos ya familiares. Como corroboración a lo dicho, valga mencionar una experiencia personal. El autor de este libro hablaba español cuando ingresó al colegio, luego de haberlo aprendido simultáneamente con el inglés, debido al ambiente propicio que tuvo. Se matriculó en cierto curso de español, que tenía como texto la anticuada gramática por De Vitis, de cubierta roja; además, un libro de lectura. Incapaz de leer español, ni la gramática, ni el libro de lectura, le fueron inteligibles, aunque por diversos motivos. Pero el maestro le sugirió llevar a casa el indicado libro y leerlo. Carente de preparación en la lectura, las páginas bien pudieron estar escritas en chino. Después de varias semanas de frustrados intentos, se le ocurrió, a tan desafortunado joven, preguntarse: ¿cuál será el sonido de estas palabras? Y el intento de pronunciarlas le produjo una revelación instantánea y milagrosa: los sonidos le eran conocidos, accesibles, tenían significado. Desde entonces leyó en alta voz el libro y comprendió a cabalidad sus artículos. No sólo encontró facilidad en hacerlo, sino distracción agradable. Cinco minutos de instrucción sobre qué hacer con aquellas palabras impresas le hubiesen bastado para leerlas. Todo, sin auxilio de la gramática, como cuando leemos en lengua nativa.

Pudiera presentarse una objeción: leer español es fácil, porque este idioma es más fonético que el inglés o aun el francés. Para la organización de los cursos de lenguas, esto carece de importancia fundamental. Solamente es asunto de tiempo: ¿qué lapso adicional se necesita para asociar sonidos a letras? Es simple, mucho más rápido, en cuanto al número de años, enseñar a leer

una lengua (hablada) conocida, que viceversa. C. C. Fries confirma lo expuesto:

Sólo cuando uno cuenta con el dominio de los fundamentos de un idioma y automáticamente puede expresarse en él, de acuerdo a sus moldes peculiares, está en posibilidad de pasar al proceso de la lectura. Con tal dominio, la aprehensión de nuevos términos será sencilla y rápida, de creciente experiencia lingüística, y la lectura se volverá provechosa. (30)

La experiencia del ASTP añade otra confirmación a la validez del principio anterior. Robert T. Ittner nos la describe:

Se les presenta a los alumnos la parte oral del idioma. No son descaminados por letras y palabras que se parecen a letras y palabras inglesas; en consecuencia, están libres del infortunado hábito de la visualización mental de la lengua extranjera. Pronto los alumnos comprenden que la lengua extranjera es su aliada, un instrumento útil a la comprensión y expresión. Todos los cursos de lectura silenciosa, especializada, de reciente boga, demuestran que muchos de nosotros hemos olvidado cuáles son las bases para el conocimiento de una lengua: su parte oral. Únicamente sobre estas bases podemos captar el verdadero sentido de cualquier habla extranjera y, por lo mismo, aprehender el significado de sus idiotismos. Solamente así podemos aprender a leer y pensar en otro idioma. Cuando los alumnos, guiados por la traducción procuran adquirirlo, no leen, sino descifran, resuelven acertijos. (31)

También puede objetarse que la experiencia personal ya referida es poco frecuente, una excepción. No hay tal. Conocemos

(30) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, pág. 7.

(31) "Implications of the Armed Forces Language Program", *German Quarterly*, Vol. XVII, Nº 4, parte I, Nov. 1944, págs. 176-177.

a quienes han tenido la misma o distinta experiencia, de la cual existen testigos dignos de mención.

Una muchacha universitaria se matriculó en el curso de español (oral) para principiantes. Estudiante de treinta y cinco años, causó impresión favorable desde el comienzo, dada su habilidad para estructurar adecuadamente las palabras, no de acuerdo a cánones gramaticales, sino como hispanohablante.

Interrogada sobre esta destreza no muy común, manifestó que jamás había estudiado español; desde los cinco años, ni siquiera lo había visto, escrito u oído. Prosiguiendo con su información espontánea, sin embargo, explicó que nació en la Ciudad de México, lugar donde aprendió a hablar español. Acompañada por sus padres, se dirigió a los Estados Unidos de Norteamérica. Entre los cinco y treinta y cinco años de edad, es decir, durante treinta años, perdió contacto con aquel idioma. Ello no obstante, el "sentido" de su construcción y pronunciación retornó intacto. Su tarea, por tanto, no era la de aprender gramática, sino la de poner el vocabulario dentro del marco que ya lo poseía inconscientemente. Otras personas han tenido también similar experiencia. Lo acontecido aquí es como en la natación: "una vez aprendida, no se la olvida jamás". Quien aprende a leer algo de la lengua que desconoce, ya en nivel más avanzado que el primario, a costa de ingentes sacrificios, después de un período mayor al de dos años, pronto olvida y, a menudo, con enorme placer. La pérdida se vuelve casi absoluta. Mucho peor aún: nada de lo aprendido se recobra sin ejercitar magnos esfuerzos, a edad más avanzada, cuando las dificultades han crecido.

Por otra parte, el niño que aprende el lenguaje hablado adquiere un conocimiento que no abandona aparentemente y, más bien, le presta utilidad y provecho, aun cuando lo olvidase por la fuerza de las circunstancias, para tornar a conocerlo después. Es más: nada complicado resulta para el niño aprender a hablar una lengua, lengua que, en fin de cuentas, no tiene otra meta primordial. Hablándola, será simple leerla, como ya lo demostramos.

A mayor abundamiento, he aquí de nuevo la experiencia del ASTP, según descripción de Laura B. Johnson:

Aunque el programa del ejército se estableció con el único propósito de desenvolver tan rápidamente como fuere posible, la habilidad para hablar, casi con ningún énfasis en la lectura o reconocimiento del vocabulario, los profesores se sorprendieron al darse cuenta que, por rigurosa comprobación, los estudiantes habían desarrollado simultáneamente la habilidad para leer. En otros términos, descubrieron que el poder de la lectura es el resultado natural de la destreza para hablar ... (32)

Angiolillo apunta: "De parecida manera, este hecho se consolida con los resultados obtenidos en francés, otra unidad del ASTP, los cuales fueron verificados con tres pruebas estandarizadas: (1) Cooperative French Test, Advanced Form Q; (2) Columbia Research Test, Form A; (3) Cooperative French Test, Form 1937 ... se descubrió que, con pocas excepciones, quienes realizaban el mejor trabajo en las pruebas escritas, lo hacían también en su trabajo oral y auditivo". (33)

Habiendo adquirido la deseada fluencia en el lenguaje oral, el alumno podrá continuar con la lectura de materiales preparados especialmente, de vocabulario conocido y temas interesantes. Estos mismos artículos deberían servir como bases del trabajo oral continuo y ulterior, de naturaleza coloquial. Aprendidos estos materiales, gradualmente habrán de introducirse nuevas palabras al contexto, del cual, como fuere posible, se inferirá su significado. Mediante una regla como la propuesta por Michel

(32) "Some Implications of the Intensive Language Program for the Classroom Teacher", *French Review*, Vol. XVII, Nº 6, Mayo de 1944, pág. 363.

(33) *Ob. cit.*, pág. 174.

West (34), que permite la introducción de un nuevo asunto cada sesenta palabras conocidas, controlaríamos la densidad de los nuevos términos.

Estos dos procesos —aprender a leer un vocabulario ya conocido y entonces leer nuevas palabras en estado constructo— deben practicarse, digamos, en los grados séptimo, octavo y noveno (primeros tres años de colegios latinoamericanos). El próximo año vendrá la lectura de historietas cortas o de selecciones literarias, editadas con este fin. Al año siguiente, la lectura se basaría en originales inéditos, seleccionados por su carencia de dificultades, que los estudiantes no pudiesen desenredar con facilidad. Toda la lección hay que dictarla en lengua extranjera. Tal vez este horario convenga aligerarlo, tanto como para admitir dos años, en lugar de uno, que brindarían determinada especialización. Lapso utilizable para la preparación vocacional en idiomas, sea en mecanografía, sea en redacción de cartas comerciales, taquigrafía, geografía, economía, historia o literatura del país cuya lengua se estudia. Un curso que debería incluirse, indefectiblemente, es el de costumbres y cultura.

Así organizada la enseñanza de idiomas extranjeros,, el alumno comenzará a disfrutar de las ventajas concomitantes y asociadas, tan anheladas y caras a la profesión.

Cuando menos los estudiantes obtendrían lo que buscan, desde el principio: habilidad para hablar un idioma. Ellos mismos y sus padres, contribuyentes del Estado, estarán más felices, como también lo serán las autoridades. Habrá mayor concurrencia en las clases de idiomas, inclusive en las universidades. Los valores de tal estudio a la postre se tornarán obvios. Y contribuiremos realmente a por lo menos dos de los siete principios cardinales de la educación, como ser: digno empleo del tiempo libre y

(34) **The Construction of Reading Materials for Teaching a Foreign Language**, Longmans, Green & Co., Nueva York, 1927.

satisfacción de los intereses vocacionales. Asnuto no sólo factible, sino que, a buen seguro, las personas que se deleiten leyendo literatura, filosofía, historia y psicología de otros lugares, en idioma original, dan fe de su inequívoca realidad. Con todo, muchas de estas personas iniciaron el estudio a temprana edad, en la escuela primaria.

La lectura, dentro de las circunstancias ya señaladas, es decir, cuando el alumno ya habla otro idioma, ofrece mayor facilidad que enseñar a leer la lengua nativa. El estudiante que principia a leerla en el séptimo grado, ya sabe su propio idioma y tiene bastante experiencia en él. Consecuentemente, su tarea es más fácil: asociar sonidos familiares a símbolos también conocidos. La diferencia radica en la nueva disposición o patrones y en la asociación de otros sonidos a símbolos reacondicionados. Lo cual es inmensamente menos complicado que captar nuevos sonidos, nuevas disposiciones de símbolos viejos, nuevos significados, nuevas normas, nuevas estructuras, todo al mismo tiempo, que, si aprendidos antes, pronto hubieron de ser olvidados.

Ahora las lecciones de idiomas en colegios y universidades han de ocupar la mayor parte de su tiempo al desarrollo de la lectura, con propósitos de cualquier índole. Puesto que algunas de las más grandes obras de la literatura universal han sido escritas en español, francés e inglés, han de conocerlas cuando menos quienes merezcan el calificativo de personas educadas. Varias autoridades han manifestado que para merecer el nombre de persona educada, ha de conocerse por lo menos una o dos lenguas. Tanto así es, que nadie podrá conseguir el máximo de provecho de *Don Quijote de la Mancha* —la mayor novela del mundo— o de las magníficas comedias de Molière o de Shakespeare, si no las lee en idioma original, con placer y comprensión total. Esto exige hablar y leer tales lenguas. En estas circunstancias, la lectura de buenas obras literarias servirá a su propósito verdadero que, como establece el **Harvard Report**, consiste en dar "...ac-

ceso directo a las potencialidades y normas del vivir, exactamente como surgieron en la visión mental de los mejores autores". (35)

Por lo menos, si los alumnos aprendiesen el lenguaje oral, conseguiríamos eliminar dos problemas prevaecientes y fastidiosos de la lectura: (1) enseñar una buena pronunciación; y, (2) leer sin traducir, a fin de "captar el pensamiento". Según esto, la traducción no será otra que la necesaria en el propio idioma del estudiante. Empero, siempre el objetivo será primero hablar, porque:

No importa que la meta final sea leer en lengua extranjera, puesto que el dominio de sus fundamentos —estructura y sistema fonético, dentro de un vocabulario limitado— ha de alcanzarse a través del habla. Esta es el lenguaje. (36)

Más adelante insiste en lo económico del método oral:

Aun si deseásemos aprender una lengua extranjera sólo paar leerla, lo económico y efectivo sería comenzar por la parte oral. Habría que utilizárselo por lo menos a través del primer nivel del aprendizaje; vale decir, hasta cuando el aprendiz sea capaz de manejar, dentro de un reducido vocabulario, los recursos estructurales del idioma y haya captado su sistema fonético. (37)

Refiriéndose a la cuestión que plantea la cita precedente, sobre cuándo introducir la lectura, Angiolillo explica los principios del ASTP:

Cuándo introducir, en el curso del aprendizaje, asuntos escritos con ortografía propia del idioma en

(35) *General Education in a Free Society*, pág. 107.

(36) C. C. Fraies, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* pág. 6.

(37) *Ibid.*, pág. 7.

estudio, es algo que varía según las lenguas. Lo condiciona el grado de transcripción fonética del lenguaje y el grado de similitud que guarden sus símbolos con la escritura. (38)

En otro lugar de la misma publicación consta la siguiente advertencia:

Si la escritura convencional de un idioma no entraña mayor dificultad, se la puede aprender luego de obtenido cierto dominio del mismo. En todo caso, no obstante, conviene más posponer su lectura y escritura hasta cuando se haya alcanzado fluidez en el hablar, ya que "siempre es posible hablar un idioma, sin que lo leamos". (39)

Por fin, "el proceso de adquisición de una lengua, sea en la infancia, sea después, esencialmente no varía". (40) Luego añade una breve discusión sobre el proceso infantil para el aprendizaje de un idioma, por imitación a los adultos. "El proceso es el mismo para el adulto que aprende una lengua extranjera, sólo que más difícil, porque sus órganos vocales y hábitos lingüísticos no se adecuan muy fácilmente a la nueva fonética". (41)

También nos ofrece las razones psicológicas por las cuales ha de postergarse la lectura:

... En las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, la palabra escrita tiende a confundir, que no a clarificar la pronunciación. De modo natural, a aun contra su voluntad, el aprendiz está fuertemente liga-

(38) Ob. cit., pág. 33.

(39) Ibid., págs. 69-70.

NO HAY NOTA Nº 40

(41) Ibid., pág. 73.

do a ciertos hábitos de pronunciación (vernáculo), si la imagen del término presentado es visual, antes que auditiva. (42)

En añadidura a los molestos problemas ya mencionados, existe otro, el de la comprobación o examen. Ya no será menester verificar la destreza en la lectura; la prueba consistirá, como en las clases de literatura dictadas en lengua nativa, en el examen de la comprensión del contenido y el pensamiento que, es obvio, vale y satisface más que lo acostumbrado actualmente. Se dictarán clases en el segundo idioma, de igual manera que las pruebas, exámenes y discusiones en torno a los trozos de lectura. Escenificaremos frecuentemente comedias escritas en idiomas extranjeros, para públicos que saben apreciarlas, a medida que más y más personas aprendan a comprenderlos y hablarlos. Los clubes no se resentirán por la abrumadora inercia de sus integrantes, temerosos de pronunciar u oír charlas en otra lengua.

Pese a que los procesos para el aprendizaje de la lectura han sido hábilmente tratados por varias autoridades en la materia, (43) existe poca literatura sobre cómo correlacionar los idiomas extranjeros con otras asignaturas de la escuela primaria. De vez en cuando, los profesores de idiomas, en sus lecciones, han empleado materias como ciencias sociales, lectura y aun aritmética. Varios profesores latinoamericanos de inglés, verbigracia, han impedido que muchos de sus alumnos en aritmética fracasaran, por cuanto la han captado mejor en inglés. Por otro lado, los profesores de ciencias sociales han visto en la enseñanza de idiomas un auxiliar para la geografía e historia. Evidentemente, porque los nombres de personas y de lugares eran más significativos para

(42) *Ibid.*, pág. 78.

(43) Son notables los trabajos efectuados por Walter V. Kaulfers, C. H. Handschin y Cole and Tharp, citados en páginas anteriores.

sus alumnos, siempre y cuando éstos conocían el respectivo idioma. Esta correlación, ya en el nivel de la segunda enseñanza, igualmente ha brindado satisfactorios resultados a un reducido número de maestros de los Estados Unidos de Norteamérica. Sin duda: podemos establecer mayor correlación de asignaturas, particularmente en la escuela primaria, aun con más ventaja para quienes muestran interés por los idiomas. (Este asunto será motivo de un pormenorizado análisis en el capítulo VII). Las ciencias sociales enseñan, inadvertidamente, algo de lectura en inglés, francés o español (o cualquier lengua extranjera), cuando se trata de los Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Francia, España o Latinoamérica. Al mismo tiempo, el maestro puede estimular el interés por las ciencias sociales, utilizando materiales escritos en lengua extranjera, relacionados con el país que se estudia en geografía o historia. Una junta de profesores de varias asignaturas ha de encargarse, lo antes posible, de regular los detalles sobre tiempo de duración y materias apropiadas al caso, para beneficio de todos.

CAPITULO VI

EL PENSAR, LA PRONUNCIACION, LA FONETICA Y LA ESCRITURA EN LA LENGUA EXTRANJERA

Men schould be taught as if you taught them not,
And things unknown propos'd as things forgot.

Franklin's AUTOBIOGRAPHY

El pensar

En cualquiera discusión como ésta es casi inevitable que debería surgir el asunto del pensar en la lengua extranjera. "La cuestión general que puede plantearse es de si uno primero "tiene una idea" o "piensa", y entonces traduce sus pensamientos en palabras, con el fin de expresarlos o comunicarlos, o si uno "tiene ideas" originalmente en formas verbales y "piensa" por el manejo de símbolos verbales de varias clases". (1) Vimos en el capítulo I que el idioma es el molde y canal del pensamiento, pero "una gran parte del asunto radica en la definición de lo que entendemos por "ideas" y "pensar". Por ejemplo, uno tiene sensaciones, percepciones e imágenes, pero los psicólogos de muchas escuelas del pensamiento, que de otra manera difieren, concuerdan en que esas actividades mentales no deberían ser clasificadas como "ideas", tampoco el proceso de "tenerlas" debe llamarse "pensar". Una escuela arroja considerable evidencia al aseverar que los procesos del cerebro (a los que comúnmente nos referimos como "ideas" o "conceptos") están íntimamente relacionados con el ha-

bla, y son, en verdad, habla sub-vocal o interna o imagen mental de símbolos verbales. Cuando alguien tiene un pensamiento, son observables, en su aparato vocal, ciertos movimientos diminutos similares a aquellos que se producirían si estuviéramos pensando en alta voz... Mientras es posible dar mayor énfasis a los aspectos lingüísticos del pensamiento y el pensar, aquellos son centrales al problema, y algunas de las aparentes excepciones son verdaderamente sólo sus extensiones o modificaciones... todavía podemos aceptar lo que parece como un hecho demostrado: que probablemente la mayor parte del pensar de las más de las personas se halla en forma lingüística, y mucho de él en estado de habla interna o sub-vocal”.

Luego de resumir los datos obtenidos por ciertos psicólogos que han experimentado con sordomudos y casos de afasia, Dunkel concluye que:

Toda evidencia parece indicar claramente la misma cosa: mientras no todo el pensar necesita estar en el idioma (habla sub-vocal, imágenes de símbolos del lenguaje, etc.), una gran cantidad de él debe, y hasta puede hacerlo así de desearlo el sujeto. Para el moderno profesor de idiomas es importante la consideración de que esta última área se agranda probablemente en el caso de los alumnos de colegios o universidades y en aquellas áreas de su pensamiento, que atañen a una lengua extranjera. Como resultado, el moderno profesor de idiomas debe planear su campaña sobre las bases del habla interna. (3)

Ahora arribamos a la significación de esto y al principio correlativo de que la habilidad para hablar es un requisito previo a la lectura:

-
- (1) Harold B. Dunkel, *Second-Language Learning*, pág. 42.
 - (2) *Ibid.*, págs. 42-44.
 - (3) *Ibid.*, pág. 45.

La persona que lee silenciosamente, y con vocalización de movimientos totales de los labios tiene un límite máximo de cerca de 200 palabras por minuto. El lector adiestrado puede alcanzar el doble o el triple de esa cantidad y hasta comprenderla igualmente . . . Aunque los procesos particulares pertinentes puedan ser distintos, una eficiencia comparable parece utilizarse en el pensamiento. (4)

Así, la naturaleza lingüística del pensamiento cobra importancia en relación con el pensar dentro de la lengua extranjera. Lo que se quiere indicar aquí es que la corriente del pensamiento (habla interna) se produce en la lengua extranjera antes que en la vernácula. Deberíamos tener presente en este punto que tal habla interna es automática y el sujeto no se da cuenta que los órganos del habla están activos. Existe poca o ninguna conciencia, en su mayor parte, de la formulación de pensamientos, selección de palabras, frases u oraciones o de su vocalización en idioma vernáculo. En consecuencia:

Parece válida la conclusión de que la actividad similar en el segundo idioma debe ser altamente automática e inconsciente, antes de que el pensar pueda llevarse a cabo. (5)

Tiene conexión con esto una afirmación de Leonard Bloomfield:

Como niños, conversamos con nosotros mismos en alta voz, pero, mediante la corrección de nuestros mayores, pronto aprendemos a suprimir los movimientos productores de sonido y los reemplazamos con otros muy ligeramente audibles: "pensamos en palabras". (6)

(4) *Ibid.*, pág. 46.

(5) *Idem.*

(6) *Language*, pág. 28.

Hasta el momento nos encontramos detenidos por el recuerdo de que si la lengua extranjera va a proporcionar las palabras y el molde para el pensamiento del alumno, el vocabulario y los canales lingüísticos deben estar listos. Y hasta que se encuentren tan listos como los de la lengua vernácula, el pensar continuará realizándose en su mayor parte en el idioma materno. En los primeros estadios del pensar de los alumnos, será en la lengua materna. El problema es, entonces, ensanchar el área en la que el alumno puede y es capaz de pensar en idioma extranjero. Si el estudiante se ha de sentir familiarizado con la lengua extranjera, quiere decir, según las palabras de Dunkel:

(1) Que ha de tener un número suficiente de patrones a su disposición, a fin de que pueda afrontar las demandas de estas variadas situaciones, ánimos y asuntos. (2) Debe aprender cuándo y cuáles usarlos. (7)

Es posible añadir que aquellos patrones deben estar a su disposición inconsciente y automáticamente, como algo habitual, si es capaz de dedicar su energía y atención al pensar antes que a la estructura. Esto nos lleva a formular la siguiente cuestión: ¿Cuáles son esos canales del idioma extranjero dentro de los cuales intentamos verter la corriente del pensamiento y el habla?

Recientemente una apreciable opinión colectiva se ha pronunciado porque son, en parte, las oraciones modelos o patrones básicos que el estudiante los ha sobre-aprendido o sobre-practicado hasta que se han vuelto automáticos —tal vez aún más automáticos que sus equivalentes de su lengua materna. (8)

(7) *Ob. cit.*, pág. 54.

(8) Harold B. Dunkel, *ob. cit.*, pág. 54.

Evidentemente, estas oraciones van a ser intrínsecamente útiles, pero la característica importante es que deben hallarse a manera de fórmulas en las que puedan hacerse las substituciones correspondientes. Haciendo las substituciones convenientes en estas fórmulas, el estudiante puede pensar y decir una variedad de cosas. A medida que adquiere un número cada vez más creciente de fórmulas, el alcance de su pensar y conversar se aumenta en proporción geométrica. El principio que aquí se encierra, como fue demostrado en el capítulo precedente, consiste en aumentar el tamaño de la unidad del lenguaje con la que trabaja el estudiante. En tanto proceda sonido por sonido, sílaba por sílaba, o palabra por palabra, tendrá dificultades. A medida que el estudiante acumula frases y oraciones, adquiere gradualmente un depósito del lenguaje con el que puede pensar —sea en la lengua vernácula o en la extranjera. Así, conforme el alumno de escuela primaria avanza de clase en clase, el idioma extranjero, año tras año, acumulará las fórmulas para el pensar y conversar que, si seleccionadas siempre sobre las bases del interés de los alumnos, también crecerán y aumentarán de madurez. Siempre estará su lenguaje ajustado y de acuerdo con la madurez de sus procesos mentales, intereses y asuntos sobre los que desee conversar o pensar.

La pronunciación

A través de la historia de la enseñanza del lenguaje encontramos que se ha concedido a la enseñanza de la pronunciación períodos de tiempo de diversa duración. Hoy tal vez el énfasis dado es más grande que antes, según lo demuestran las afirmaciones de connotados autores, como ésta de C. H. Handschin:

Aunque se acepta generalmente la lectura (en los Estados Unidos de Norteamérica) como el objetivo

principal del curso de dos años del colegio secundario y la universidad, los extractos y otras expresiones de la opinión profesional señalan un acuerdo total en que la pronunciación debe ser enseñada íntegramente y desde el mismo instante que comienza el curso. (9)

y Walter V. Kaulfers pone énfasis en el mismo principio, pero con mayor extensión:

Una cierta medida de facilidad y precisión de los fundamentos de la pronunciación se da por sentada como esencialmente básica para el logro de los objetivos lingüísticos o culturales de la enseñanza de la lengua extranjera. Aun las instituciones que reconocidamente se consagran a conseguir el objetivo de la lectura en los niveles elementales e intermedios proporcionan un período de entrenamiento intensivo preliminar en pronunciación, a fin de facilitar el trabajo ulterior en la lectura silenciosa intensiva y extensiva. **Aunque la habilidad para pronunciar la lengua extranjera es a la larga esencial, para una satisfactoria consecución de la habilidad para leerla, escribirla o hablarla**, este hecho no significa necesariamente que la práctica en la pronunciación sería la exclusiva preocupación del maestro y el estudiante durante los primeros pocos días del comienzo del curso. (El autor se permite subrayar lo que va en letra itálica). (10)

En otras palabras, Kaulfers admite y da énfasis a lo que todos sabemos, por ejemplo, que es necesario poder hablar una lengua a fin de ser capaz de leerla. Esto lo demostramos en el capítulo precedente. El error ha sido, entre otros, de tratar de enseñar todas las cuatro habilidades, con la adición ocasional de la fonética, todo al mismo tiempo. Como Harold B. Dunkel señala:

(9) *Modern Language Teaching*, pág. 122.

(10) *Modern Languages for Modern Schools*, pág. 41.

Muchos directores de recientes experimentos... esperaban que el énfasis combinado puesto en varias destrezas les conduciría a resultados superiores en todas ellas. Y sus resultados demuestran que esta esperanza no se ha realizado. Cuando los rendimientos de estas secciones experimentales son comparados con las normas, en ninguna de las habilidades el resultado es altamente satisfactorio —mucho menos bueno en todas ellas. (11)

Mientras más fuera de lugar o innecesario era uno de aquellos elementos (por ejemplo, la gramática) más difícil se volvía la enseñanza, y mientras más difícil era enseñarlo (verbigracia, el vocabulario) más se empeñaban en su enseñanza, la investigación, la búsqueda y la experimentación. La importancia de enseñar la pronunciación está bosquejada por el primer autor arriba citado:

Existen varias razones para la importancia de este énfasis puesto sobre la pronunciación desde el instante mismo de la iniciación del curso en idiomas. (1) La correcta pronunciación da el "sentido" del idioma, que fomenta la confianza e imprime facilidad en su manejo. (2) Es más fácil enseñar una buena pronunciación al principio del curso, que corregir la defectuosa pronunciación posteriormente. (3) Siempre existen en las clases del primero y segundo años, estudiantes que prosiguen con el estudio del idioma, entre éstos se hallan los futuros profesores de lenguas maternas y unos pocos más que, por una u otra razón, necesitan absolutamente contar con una buena pronunciación. (12)

¡Qué comentario tan triste sobre la enseñanza de idiomas es ese deslíz patético e inconsciente, donde el autor mencionado

(12) C. H. Handschin, *ob. cit.*, pág. 122.

(11) *Ob. cit.*, pág. 134.

admite que hay “unos pocos más, que por una u otra razón, necesitan absolutamente contar con una buena pronunciación”.

La pronunciación de un idioma, más bien el hablarlo, sea materno o extranjero, denota un extremadamente complicado patrón de actividades. Algunos creen que es más complicado que el acto de caminar. Los músculos de la garganta, el paladar, la nariz, las mandíbulas y los labios, todos deben hallar sus adecuadas posiciones relativas, entonces los pulmones deben expeler la adecuada cantidad de aire a través de las cuerdas vocales para producir el correcto timbre y tono de la voz. Antes que esto suceda cierta área del cerebro debe haber establecido la apropiada coordinación entre todos aquellos órganos correspondientes, a fin de producir un sonido preseleccionado. Al mismo tiempo que se produce tal sonido, se puede requerir coordinación entre las diferentes partes del cuerpo, tales como las manos, la cabeza, los ojos y hasta la postura del individuo. Todo esto para producir un sonido; cada palabra se compone generalmente de varios sonidos, y hay muchas palabras en cada oración, excepto en contadas ocasiones.

El niño aprende estos procesos complejos lenta, pero seguidamente. Antes que aprenda a coordinar los músculos de la mano, las piernas y el cuello, comienza a emitir sonidos —experimentando con sus cuerdas vocales y, con el tiempo, después de mucha prueba y error, comienza a producir sonidos inteligibles; es decir, aprende a coordinar los órganos del habla para la emisión de sonidos simples, nada complejos. Al niño le son indiferentes los sonidos que emite. Estará tan apto para aprender los correspondientes al idioma chino o ruso o inglés, como a los del francés, alemán, español o cualquier otro. El niño imita y aprende aquellos sonidos que escucha en su torno. Pese a que la conversación es un acto complicado que requiere cerca de un año para que el niño la domine, éste puede entrenar sus órganos del habla en punto a conseguir la soltura en el manejo del idioma que reina en su medio ambiente, y si acontece que hay más de uno, pues también aprenderá los otros. En otros términos, el niño nor-

mal nace con los órganos del habla tan dóciles, dúctiles y flexibles como que está capacitado para aprender cualquier idioma o idiomas. Puesto que en la gran mayoría de casos existe solamente un idioma en el medio ambiente, el niño lo aprende y practica por el resto de su vida. A medida que los años pasan, los órganos del habla se fijan en los habituales moldes del lenguaje y se vuelven constantemente menos flexibles. Para cuando el niño llega a los 11 o 12 años de edad es difícil controlar aquellos órganos, mientras que en los primeros estadios eso demandó, si alguno, un pequeño esfuerzo. Además, mientras más avanzada sea la edad del niño, más dilatada será la variedad de sus intereses y actividades, y consecuentemente querrá dedicar menor tiempo a cada uno de ellos. Esto no representa contradicción a los estadios sobre el espacio de la atención, los que se basan en la habilidad para concentrarse eficazmente y no en intereses voluntarios.

Mientras más joven sea el niño, más dóciles y flexibles son sus órganos, y más dúctiles los órganos del habla, más placer existe en la emisión de sonidos por el gusto de producirlos. Si no le gustara producir sonidos, mucho de aquella fuerza que le conduce al aprendizaje del lenguaje hablado materno, sería eliminada. Puesto que a los niños les encanta conversar y producir sonidos, aparece casi irrefutable que las lenguas deberían ser aprendidas en la niñez. Esto se corrobora más con los hechos que (1) ningún sonido es "extranjero" para los niños (no se ha llegado a habituar a un molde fijo del habla) y (2) a los niños les agrada aprender diferentes formas para su expresión, ejemplo de lo cual es el interés que sienten por las claves, lenguaje en señas, las jergonzas, etc.

Con toda evidencia existente, parece difícil creer que cualquier sistema educativo se obstinara en rechazar la enseñanza de lenguas extranjeras allí donde todos los hechos demuestran que se la puede llevar a cabo, efectiva y más eficazmente. Las razones son, por supuesto, de dos clases: administrativas y políticas. Los intentos previos, realizados con el método oral, en la escuela

primaria, estaban inevitablemente destinados al fracaso, debido a la insistencia que había por complicar el proceso del aprendizaje con el aditamento de la lectura y la gramática. Puesto que fracasaron estos intentos, como debían, las autoridades y los formuladores del curriculum naturalmente se han opuesto a cualquier "desperdicio" del tiempo de los alumnos, con estudios improductivos y costosos.

Si le es indiferente al alumno el aprender cualquier idioma y si esta habilidad va perdiéndose lentamente después de un lapso de 11 a 12 años, entonces la conclusión obvia es iniciar al niño en el aprendizaje de la lengua extranjera a la edad más temprana posible. Si lo comienza a la edad de diez años, todavía tendrá poca dificultad en aprender a hablar el nuevo idioma. En estas circunstancias, los problemas de la pronunciación se desvanecerán casi completamente por dos razones. La primera es que el oído del niño es más agudo, más sensitivo a las diferencias existentes entre los sonidos ligeramente distintos. Segunda, sus hábitos del lenguaje no se han fijado todavía y no se confundirá al creer que ha escuchado un sonido familiar, cuando en realidad oyó uno algo similar. Por tanto la captación será correcta. Además, ya que los órganos del habla no se han ajustado a los moldes del idioma materno, es aún más fácil que el niño produzca nuevos sonidos. Así, escuchando exactamente y conservando todavía la flexibilidad de los órganos del habla, aprenderá en el acto a hablar el nuevo idioma, con la misma pronunciación que emplea su maestro, e, incidentalmente, con la misma gramática, aunque jamás se habrá mencionado una sola palabra de ella.

Se ha demostrado que los niños de escuela primaria pueden aprender fácilmente quinientas palabras (13) cada año y probablemente más. En vista de esta afirmación, no sería esperar de-

(13) L. S. Tireman, "Reading in the Elementary Schools of New Mexico", *Elementary Schools Journal*, Vol. 30 Abril, 1930, págs. 621-626.

masiado de los alumnos de primaria el que aprendan aproximadamente de trescientas a quinientas palabras cada año y así avanzan a la "junior high school" (primer año del colegio de segunda educación en latinoamérica, con un vocabulario que flutúa entre 1.200 y 2.000 palabras. Casi todas estas palabras estarían en en su vocabulario activo y serían empleadas por ellos si fueran enseñadas en conexión con temas de interés para los mismos alumnos. Alguien ha dicho que un gran sector de la población de los Estados Unidos de Norteamérica se las arregla muy bien con su vocabulario compuesto de aproximadamente 350 vocablos. Entonces nuestros alumnos de lenguas extranjeras estarían mejor equipados, en términos de vocabulario, que esa parte de la población. Estarían listas para comenzar la lectura y mejor preparados para ello, como ya se indicó, que cuando principiaron a leer el idioma vernáculo. En lugar de hallarse completamente fuera de proporción y perspectiva como están hoy, la pronunciación y el vocabulario ocuparán su lugar e importancia normales.

El tantas veces debatido problema de conseguir que los estudiantes "piensen" en idioma extranjero seguirá siendo lo que siempre ha sido: proporcionar a los alumnos un algo con qué pensar y crear la necesidad para que piensen en algo. La habilidad de hablar una lengua no garantiza automáticamente la habilidad de pensar en ella. Innumerables personas hablan su lengua materna sin mucho pensamiento o pensar, si es que lo hacen. La habilidad de hablar un idioma no surge de la habilidad de pensar, sino de la mucha práctica que forma los hábitos de la correcta pronunciación y moldes estructurales —hábitos fisiológicos que conciernen a los órganos del habla. La mayor parte de la conversación o de la charla es una cadena de reacciones automáticas del tipo estímulo-respuesta. (14) El instante en que el pensamiento comienza a tomar control de la expresión oral, la conversación

(14) Véase Bloomfield, *Language*, págs. 22-27.

comienza a ser titubeante y dudosa aun en el idioma vernáculo. Por tanto, el proceso de aprender a hablar una lengua es el procedimiento de aprender y fijar los hábitos adecuados de selección de vocabulario que viene en moldes establecidos o frases; de la pronunciación que también aparece en patrones y de la construcción que es igualmente peculiar al idioma. Con todo, al enseñar estos procesos, la mayoría de los profesores estará de acuerdo con los principios sentados por el ASTP, en los siguientes términos:

En añadidura a la dicción conveniente, coloquial, "se consideró importante que la velocidad natural y entonación... sean observadas estrictamente; se evitó disminuir la rapidez... de la enunciación de las terminaciones; no se marcó ni una sola sílaba para su corrección por medio de un énfasis carente de naturalidad". (15)

En este punto surge la cuestión de la exactitud en la pronunciación. Debería recordarse, ante todo, sin embargo, que el propósito del idioma es la comunicación, para lo cual no es absolutamente indispensable la llamada "perfecta" pronunciación. Existen muchos extranjeros en cada país, quienes poseen un determinado "acento" y son capaces de arreglárselas lo más satisfactoriamente aún en comunidades universitarias. De nuevo podemos referirnos aquí a las prácticas del ASTP, en busca de alguna sugerencia:

En los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua, el problema de corregir los errores que se cometen en el uso oral de un idioma extranjero no era un asunto serio. Puesto que con el método "mim-men" (mímica-memorización) tenía que aprenderse una específica cantidad de claros hechos lingüísticos, se repitió el material y se lo revisó hasta que se lo aprendió sin errores de pronunciación, gramática o sintaxis. (16)

(15) Angiolillo, *ob. cit.*, pág. 82.

(16) *Ibid.*, pág. 95.

Se vuelve oportuna una palabra de advertencia en esta parte. El profesor fastidioso, afligido por el leve error, a menudo desalienta a los alumnos principiantes, haciendo que vacilen los esfuerzos de estos últimos, y aun el deseoso lenguaje de los más adelantados, por medio de constantes interrupciones para corregirlos. Por otra parte, el maestro indiferente pasa por alto los errores de sus alumnos, con tal que sean más o menos inteligibles.

La práctica y solamente la práctica en el hablar desarrollará estos moldes y la pronunciación, de manera que prueben ser eficaces y satisfactorios. Esta es, precisamente, la forma en que se aprendió la lengua materna, aunque a temprana edad, cuando era más difícil hacerlo y no hubo mucho más en qué ocupar la atención. El aprendizaje de un idioma es el sobre-aprendizaje, algo menor no tiene sentido.

Gran parte de esta facilidad para aprender un idioma se la retiene a la edad cuando el niño entra por primera vez a la escuela. En aquel entonces los moldes y hábitos desarrollados por los órganos vocales comienzan a volverse fijos o a consolidarse. Este proceso de consolidación de los órganos vocales se acelera considerablemente mediante los poderes de "fijación" de la lectura y escritura, parecido en mucho a lo que sucede con las impresiones fotográficas que son fijadas por medio de la solución química respectiva. Por tanto, para los profesores de lenguas es importante contar con la oportunidad de enseñar al niño antes que sus órganos del lenguaje se hayan consolidado y tanto más antes de ello como sea posible. Entonces los idiomas serán aprendidos lo bastante bien como para ser efectivos y de verdadero uso eficaz. Así aprendidos, rendirán tales contribuciones a la educación y vida del individuo que eliminarían las objeciones presentadas a su inclusión en el currículum. Al contrario, serán útiles y anhelados. Por estas razones su valor puede ser tal que justifique su ubicación en el currículum, antes del cuarto grado, especialmente en vista de la gran facilidad con que los alumnos los aprenderían.

En ningún instante las objeciones a los idiomas extranjeros han sido contra los idiomas *per se*, sino contra el hecho de que los resultados, económicos, de tiempo y esfuerzo, quitados a otros asuntos, no han sido satisfactorios. Los estudiantes no pudieron leer, ni escribir o hablar lo suficientemente bien el nuevo idioma, para ningún propósito útil, y se mostraron felices al cumplir con los requisitos, olvidándose de semejante prueba tan penosa. Esta situación desgraciada tendrá que cambiar cuando, en la escuela primaria, se enseñen los idiomas a una edad lo suficientemente temprana como para permitir que los alumnos aprendan a hablarlos.

La fonética

Los profesores de idiomas no fonéticos, como el inglés y el francés, siempre se han sentido obsesionados por las dificultades que presenta la enseñanza de una correcta pronunciación. Ya que las palabras en sí mismas, particularmente en inglés, a menudo no dan la clave para su pronunciación y, de hecho, varias conducen a equivocaciones, se ha buscado algún medio de mejorar o evitar esta dificultad. Para muchos, la respuesta parecía descansar en el uso de la fonética, y la Reforma Alemana del Método se basó completamente sobre esta teoría. Se pensó que el estudiante aprendería los sonidos, o tal vez únicamente los más difíciles de la lengua extranjera, asociándolos con determinados símbolos. Esto eliminaría la perturbadora o descaminada representación falsa que tan frecuentemente sucede en la ortografía usual. La escritura sería presentada en el alfabeto fonético, los estudiantes aprenderían los sonidos correctos y la pronunciación que podría ser oportunamente ser trasladada a la forma ordinaria de escribir el idioma con el alfabeto común. Algunos profesores lograron éxito con este procedimiento porque estaban dispuestos a conseguirlo y porque se sintieron capaces de persuadir a sí mis-

mos y luego a sus alumnos, no sólo de duplicar el trabajo necesario, sino ir más allá y desplegar los suficientes esfuerzos para aprender el idioma, a pesar de la fonética. Todos esos procedimientos surgen de las dificultades que, en las lenguas que nos interesan aquí, tienen su origen en la falacia fundamental mencionada con tanta frecuencia anteriormente: el enseñar los idiomas a una equivocada edad del alumno.

Dar una clase valiéndose de los símbolos fonéticos es lo mismo que pedir a los alumnos que aprendan un tercer idioma, aparte del suyo propio y del que están estudiando. Habiéndolo aprendido, entonces los alumnos deben trasladar solamente los sonidos a símbolos nuevos la forma escrita del idioma extranjero. En vez de ir de los sonidos directamente a la forma acostumbrada del lenguaje escrito, se les exige desviarse del sonido al símbolo fonético, luego a la forma de escritura común. Y los símbolos fonéticos son más difíciles de aprender que las palabras impresas, pues no les son familiares al alumno. No hay duda de que para el aprendizaje de ciertos idiomas menos comunes, por parte de los adultos, la fonética puede facilitar la tarea, especialmente con lenguas que no cuentan con ortografía estandarizada. Nuevamente aquí el ASTP ofrece una afirmación aclaratoria:

...la técnica del análisis fonético y de la transcripción que aún atemoriza y fastidia a muchos... sirvió originalmente para la enseñanza de idiomas orientales y "exóticos". De verdad, en el caso de lenguas con escritura tradicional o formidable complejidad, o con una escritura no estandarizada, fué la fonética la que hizo posible tanto el análisis científico como la instrucción práctica llevada a un funcionalismo en esencia mínimo... Para el alemán y otras lenguas de ortografía relativamente fonética, se puede prescindir de tales técnicas, en completa armonía con las instrucciones del ejército, y en realidad prescindieron de ellas

en el estudio intensivo de los idiomas dirigidos por el ASTP. (17)

Parece dudoso que la transcripción fonética sea de verdadero valor en el estudio de lenguas que emplean el mismo alfabeto o uno similar al utilizado en la ortografía de la lengua materna. Especialmente esto es verdad cuando los dos alfabetos tienen, en muchos casos, sonidos similares o equivalentes, como se distingue, por ejemplo, entre las diferencias de las letras o tipos inglés y ruso. Para los estudiantes cuya lengua materna es el inglés, francés o español, claro está que la fonética o signos fónicos de cualquier otro idioma complicarán el aprendizaje de éste, excepto en el caso de la persona adulta, para quien el estudio se halla motivado por un propósito serio, específico, definido. En cuanto los idiomas sean enseñados oralmente en la escuela primaria, con la lectura y escritura relegados a otro momento, es obvio que las así llamadas ayudas estarán por demás.

Existe una cuestión muy seria en lo relativo a la medida en que los símbolos fonéticos pueden mejorar la enseñanza de la pronunciación, en las aulas ordinarias, por dos razones. Primera, a pesar de la enseñanza y ejercicios con los símbolos fonéticos, el estudiante, invariablemente, pronunciará el sonido que él supone escuchar. En esta parte no podemos ignorar la influencia de la lengua materna. Tanto las facultades auditivas como las orales se han habituado y consolidado en sus reacciones a tal extremo, en los alumnos de colegios secundarios, que éstos se equivocan al pensar que han oído un sonido semejante al que existe en la lengua vernácula, en vez del ligeramente distinto sonido del nuevo idioma. Todos los profesores, verbigracia, han tenido dificultades en hacer que sus estudiantes oigan y pronuncien correctamente los diversos sonidos de la letra **u** en inglés y francés

(17) Angiolillo, ob. cit., pág. 248.

como también en español. Es una larga y ardua tarea volver a entrenar los órganos auditivos y orales de los adolescentes y adultos.

En segundo lugar, los símbolos fonéticos utilizados en clase no están como para mejorar la pronunciación del profesor. Si el profesor posee una buena pronunciación será, indudablemente, más beneficioso enseñarla directamente a los estudiantes sin desviarse a través de la fonética. En todo caso, la enseñanza directa de la pronunciación evitará el aumentar la complicación de una asignatura ya compleja. No es nuestra intención, empero, el sugerir que la fonética no debería ser incluida en ninguna parte del currículum de la lengua.

Si los alumnos aprenden a hablar el idioma en la escuela primaria, muchos de ellos pasarán con él al colegio de segunda educación y a la universidad, a fin de proseguir los estudios posteriores y de naturaleza avanzada del lenguaje. Estos estudiantes, universitarios habrán continuado sus estudios, entonces, por cierta razón unos para llegar a ser profesores, otros con propósitos vocacionales, unos cuantos para perfeccionar una herramienta que les ha de servir para fines de investigación, escritura, edición y acaso para trabajos de creación literaria. Estos son los individuos que necesitarán estudiar gramática, y varios de ellos necesitarán perfeccionar su propia pronunciación y enunciación con propósitos vocacionales o de especialización, para estudios ulteriores de lingüística y llegar a prepararse tanto como les sea posible para la enseñanza. En otros términos, el tiempo y lugar adecuados para tales estudios abstractos y técnicos es el de las clases universitarias, por dos razones. Primera, sólo quienes se van a dedicar a los estudios del idioma en la universidad probablemente querrán emplearlo de tal manera y para tales propósitos que pueden requerir de una pronunciación precisa y de su perfecto dominio. Segundo, los alumnos universitarios son lo suficientemente maduros para que sus poderes mentales respondan a semejantes abstracciones. Además, los alumnos que

principian sus estudios en la escuela primaria conocerán lo suficiente acerca del idioma como para sentirse capaces de sacar provecho de tan alta técnica científica. Que el profesor, sea de escuela primaria, del colegio o la universidad, debe conocer la gramática y la fonética —es incuestionable. Pero estos tecnicismos son para mejorar y facilitar la enseñanza, y no para ser enseñados sino en el nivel universitario.

La escritura

En el Capítulo I vimos cómo la escritura nació del dibujo y la pintura y así proporcionó un medio de representación de los sonidos del idioma con signos o letras visibles. Pero no se debe olvidar que, como dice Bloomfield:

Las lenguas se hablaron a través de casi toda su historia por parte de gentes que no sabían leer o escribir; los idiomas de tales pueblos son exactamente tan estables, regulares y ricos como cualquier otro de las naciones letradas. El idioma es el mismo, no importa qué sistema de escritura se pueda emplear para grabarlo, de la misma manera como una persona sigue siendo tal, no importa cómo se la fotografíe. (18)

La invención de la imprenta fue de inestimable importancia para la representación rápida del idioma en tantas copias iguales como se podía desear. También les trajo a los que no efectúan el correspondiente discrimen de la palabra impresa, la confianza infundada. Todas las personas letradas se han vuelto tan adictas a la lectura y escritura “que frecuentemente confundimos estas

(18) *Ob. cit.*, pág. 21.

actividades con la lengua misma". (19) Por esta razón no se debe olvidar, especialmente por parte de los profesores de idiomas, que:

Un símbolo "representa" una forma lingüística en el sentido que las personas escriben el símbolo en situaciones cuando emiten la forma lingüística, y responden al símbolo como reaccionan al oír la forma lingüística. Verdaderamente, el escritor anuncia la forma del habla antes o durante el acto de escribir y el oyente la anuncia en el acto de la lectura; sólo luego de considerable práctica conseguimos buen éxito al hacer que estos movimientos del habla se vuelvan imperceptibles y pasen inadvertidos. (20)

Por esta razón es que repetidamente se ha insistido en que la enseñanza de la lectura debería demorarse hasta el séptimo grado (primer año de segunda educación en latinoamérica), y la escritura, todavía un año más tarde. Viene al caso el que se dé la explicación de las razones que existen para ello.

Las razones para comenzar el aprendizaje de una lengua en la escuela primaria fueron dadas ya en las páginas precedentes. A través de esa discusión se ha puesto énfasis en que no se debería enseñar gramática y las razones que se han aducido para ello. De éstas se deduce que hay que demorar la escritura, porque cualquier intento de los niños para escribir, antes de que sean capaces de hablar el nuevo idioma con cierta soltura, inmediatamente producirá dificultades. Estas son creadas por 1) la inhabilidad del estudiante para "pensar" en el idioma, vale decir, no podrá expresar con fluidez los sonidos que desea representar en el papel y, 2) como consecuencia de la falta de soltura, surgirán problemas de carácter gramatical (estructura). Como se demos-

(19) *Ibid.*, pág. 282.

(20) *Ibid.*, pág. 285.

tró en el capítulo de la gramática, es difícil, si posible, ensamblar las partes de un todo desconocido sin otra ayuda que un plano altamente técnico, sea que lo intenten niños o adultos.

Por otra parte, si los alumnos primero han aprendido a hablar el idioma, luego a leerlo, con unas breves indicaciones (en su mayor parte de ortografía), aprenderán entonces a escribirlo con la exactitud gramatical con que lo aprendieron a hablar. Antes de alcanzar este punto, no contarán con el suficiente conocimiento del idioma como para contestar preguntas o componer oraciones originales, sin encontrar las dificultades de construcción y vocabulario.

Las dificultades del aprendizaje de la escritura son similares a aquéllas de la lectura. Si el idioma es más o menos fonético, como el español, los inconvenientes serán más ligeros. Estos comprenderían cuestiones de ortografía, como ser, cuándo una palabra lleva *h*, que es muda, y cuándo escribir con *c*, *z*, o *s*, y cuándo con *y* o *ll*. En inglés y francés los problemas son más grandes y complicados. Por tal razón, la enseñanza de la ortografía en estos dos idiomas probablemente debería seguir o acompañar a la enseñanza de la lectura, así como en los primeros años del aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna. En consecuencia, puede ser ineficiente el dejar que medie un intervalo tan grande de tiempo entre la enseñanza de la lectura y escritura como teóricamente es deseable. Con todo, no hay duda que los alumnos deberían aprender a hablar bien el idioma antes que se embarquen en la lectura y escritura. En conexión con lo dicho, el ASTP adoptó un sistema algo flexible. Los idiomas con ortografía peculiar y con poco o ningún material impreso no ofrecieron la tentación de que primero fuera la enseñanza de su escritura.

No obstante, aun en la enseñanza del alemán, muchos hallaron aconsejable, siguiendo la serie cronológica natural y el orden de importancia —primero la

palabra hablada, luego la escrita, comenzar su enseñanza sin ninguna participación de la escritura, y sólo después de este período inicial, introducir la escritura y los materiales escritos— en ortografía alemana convencional, sin pasar por estadio intermedio de una transcripción artificial científica o semicientífica. (21)

En conclusión, se puede urgir que, como se demostró en las páginas precedentes, el estudiante debería, por medio del "mimem", la repetición, la revisión y el ejercicio, aprender suficientes fórmulas o moldes del lenguaje, para que pueda "pensar" en el idioma extranjero. A medida que aprende estos patrones, automáticamente aprenderá también suficiente gramática para sus necesidades, como lo hace el niño con la lengua materna. Conforme acumula el número de patrones del habla, se produce el correspondiente aumento de madurez del pensamiento que puede expresar el estudiante. Luego de conseguir una satisfactoria medida de la fluencia en el lenguaje, el aprender a leer es el comparativamente simple proceso de asociar sonidos conocidos a símbolos o caracteres también conocidos (para inglés, francés y español). Si se elimina la fonética, el estudiante no necesitará aprender a asociar una serie de sonidos a los diversos grupos de símbolos, uno de los cuales (la fonética) es mucho más abstracto que el otro o sea la escritura convencional. Ya es conocida la escritura convencional y no existen muchas desviaciones entre los alfabetos que utilizan las tres lenguas en referencia.

Habiendo aprendido a leer y en cierto grado a valerse del idioma para pensar, el estudiante estará en capacidad de imaginar algo sobre qué escribir. Y, habiendo aprendido a pronunciar el idioma, el alumno será capaz de emitir los sonidos sub-vocales requeridos por la lectura y el pensar. Además, habiendo aprendido a hablar, leer y pensar en el otro idioma, el aprender a escribir

(21) Angiolillo, *ob. cit.*, pág. 249.

no será una tarea tan difícil. Finalmente, y lo que es de mayor importancia para el profesor, habiendo establecido este orden en los procesos de aprendizaje, hay, como se demostró en el Capítulo II, objetivos claros y simples de ser obtenidos. Solamente una cosa ha de ser enseñada en un momento dado y esto libra, tanto al profesor como al alumno, de las confusiones. También eliminará gran parte de la confusión que rodea a la profesión de enseñar idiomas y le ofrecerá mejor estima pública.

CAPITULO VII

LOS IDIOMAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

If it were only for a vocabulary, the scholar would be covetous of action.

R. W. Emerson, THE AMERICAN SCHOLAR

Fines y objetivos

Ha llegado la hora para una completa metamorfosis en el cuerpo de la enseñanza tradicional del lenguaje. La comcción se encuentra flotando en el ámbito y en todos los pensadores existentes, cuyos pensamientos se dilatan en el asunto. Ya es tiempo de que embriónicas perturbaciones generadoras rompan el capullo de lazos tradicionales y, sobrepasando los enmarañados límites de la inercia, la oposición y el derrotismo, cobren fuerza, emerjan como un cuerpo atractivo con nueva vida, mérito social y eficacia productiva. En síntesis, debe haber una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras, y el momento es propicio. Las razones han sido discutidas brevemente en páginas anteriores y el instante para que se produzca tal revolución ha sido sugerido a lo largo de todo el trabajo. Ahora nos resta presentar de manera ordenada aquellas sugerencias, cosa que, aceptables o no, por lo menos puedan servir como punto de partida para la discusión y experimentación.

Se ha sugerido el cuarto grado como el nivel educativo más apropiado para comenzar la enseñanza de idiomas. Empero, mu-

chos profesores querrán principiar a una edad más temprana —hasta habrá otros que tal vez se decidirán por el primer grado o jardín de infantes. Este es el punto acerca del cual prometimos una discusión posterior.

En lo que concierne a los idiomas, los argumentos son todos favorable a la idea de comenzar su estudio a la edad más temprana posible. Antes del cuarto grado, con todo, existe la duda sobre los valores educativos que tuvieran que afrontar los idiomas. Es cuestión de si la lengua extranjera, como factor contribuyente para la educación individual, halla justificación frente a un factor que es común a todas las Américas y otro que es común a latinoamérica.

El factor común a todas las Américas es la necesidad de dar a los niños de primero, segundo y tercer grados, ciertas habilidades y conocimientos considerados básicos, no sólo para los procesos, estudios y actividades en que se ocuparán los alumnos a través del resto del sistema educativo, sino para el diario vivir, por el resto de sus días. Puede que se requiera todo el tiempo disponible de la jornada cotidiana de la escuela, para enseñar estas destrezas, pero asimismo se arguye que, por las mismas razones, el idioma debería tener su lugar. Cualquiera que llegase a ser la decisión final, lo cierto es que subsiste el hecho de que los idiomas deben ser enseñados en la escuela primaria, a la edad más temprana posible. (1)

El segundo factor —que ha perdido gran significado en los Estados Unidos de Norteamérica— es el relacionado con las enormes cifras de alumnos que abandonan la escuela primaria al final de los grados tercero, cuarto y quinto, en latinoamérica. Evidentemente, los alumnos que abandonan la escuela, en la temprana

(1) En el Paso, Texas, se enseñan idiomas desde el primer grado. V. Time, Feb, 2, 1953, pág.; 51; también Johnston, Marjorie C. **Uno, Dos, Tres...**, National Education Journal, Vol. 41, N° 9, Dic., 1952, págs. 570-571.

na edad, no obtendrán ningún beneficio del pequeño estudio de la lengua, que pudieron realizar y, más ciertamente, lograrían ventaja de la instrucción adicional que le suministrarán en otras materias fundamentales. Por las razones anteriores, se ha intentado establecer un equilibrio, por una parte, entre la exigencia de que el estudio del idioma comience a la edad más temprana posible, y las urgentes necesidades de las destrezas básicas por otra. Tal vez sea posible introducir los idiomas en un grado anterior al que hemos señalado, de ser así, tanto mejor.

En los capítulos precedentes se explanaron los argumentos que favorecen al método oral. Ahora pueden ser éstos resumidos en las palabras de Angiolillo:

Una de las palabras principales y frecuentes recomendaciones de la enseñanza de lenguas por parte del ASTP es la de su acierto al poner el énfasis del aprendizaje de los idiomas en el lugar que le corresponde, vale decir, en la parte oral. Esta, se arguye, porque, implícitamente reconoce que el lenguaje es ante todo "un medio viviente de comunicación", y existe sólo en "los labios de quienes lo hablan". El reconocimiento de este hecho fundamental debe conducirnos a la adopción de un método como el que pertenece al ejército, mediante el que se aprende "escuchando" el idioma, antes que "razonando", por así decirlo. (2)

Esta transcripción parece enlazar todos los argumentos relacionados con la naturaleza y el propósito del lenguaje, como ya se manifestó en el Capítulo I, y los que favorecen al método oral. También se ha intentado, en páginas anteriores, establecer el principio relativo a que la escuela primaria es el nivel y época más apropiados y eficientes del sistema educativo para enseñar idiomas mediante un método oral. Los argumentos en favor de este

(2) *Ob. cit.*, pág. 200.

plan se hallan sucintamente resumidos y concordantes en los términos de Walker:

Todos los niños llegan a dominar la estructura básica de una lengua, no importa lo exótico y extraña que ésta sea, a la edad de cinco años. Lo cual sugiere que no tiene nada de abstruso el aprendizaje del idioma. Y, como los niños, todos aprendemos a hablar antes que a leer. Casi a lo largo de la historia encontramos que el idioma lo han hablado personas analfabetas. (3)

Y, finalmente, una razón psicológica, a más de las muchas otras citadas con anterioridad, en torno a la mayor facilidad con que los niños de escuela primaria aprenden un idioma, explica Dunkel:

El niño puede jugar al aprendizaje de la lengua. En situaciones informales, él, casualmente, capta el nuevo idioma de sus compañeros de juego o nodrizas. En la instrucción formal, las calificaciones, por lo común, no son tomadas tan seriamente y no vinculan las consecuencias duraderas que pueden hacerlo las notas del colegio y la universidad. El niño obtiene provecho porque se espera menos de él, y este hecho fomenta la falta de autoconciencia y naturalidad del aprendizaje. (4)

Asumiendo, entonces, para los propósitos presentes, que el estudio del nuevo idioma ha de comenzar en el cuarto grado, es posible establecer un sencillo grupo de fines. De desearse, la proposición puede ser entonces dividida brevemente en dos o tres subtítulos, con el objeto de aclarar su significado. Tal proposición se relacionaría con lo siguiente:

(3) Citado por Angiolillo, *Ob. cit.*, pág. 202.

(4) *Ob. cit.*, pág. 75.

La finalidad del currículum de lenguas extranjeras es dar al estudiante la habilidad para comprender, hablar, leer y escribir la lengua seleccionada. Habiendo adquirido tales destrezas, éstas pueden servir a los siguientes propósitos culturales y prácticos:

1. Contribuir a la educación general del alumno, dando un medio para comprender otra cultura, la cual, a su vez, le proporcionará una mejor comprensión de la suya propia;
2. Contribuir a la educación general del estudiante, dándole un medio para que se comuniquen con otras personas;
3. Contribuir a la educación general del estudiante, dándole una herramienta útil para los fines vocacionales.

Se notará que la palabra **civilización** no ha sido utilizada en la exposición anterior de fines. Los hechos de una civilización pueden ser obtenidos, en cualquier idioma, a través de enciclopedias, estadísticas, guías, geografías, historias, estudios antropológicos y otras fuentes. Pero la comprensión de la cultura y todos los intangibles elementos de su composición, por ejemplo, la filosofía y psicología del pueblo, sus costumbres tradicionales, la forma cómo piensa y siente y reacciona frente a ciertos fenómenos; todas estas cosas que constituyen un pueblo y su cultura, no pueden ser comprendidas a menos que, en torno a ellas, leamos o conversemos en sus propios idiomas. Por este motivo se usa la palabra cultura, no el término civilización, en la exposición de fines. Sólo quienes aprenden a hablar un nuevo idioma serán capaces de leer con la requerida profundidad de penetración y entendimiento.

Cuando se hayan establecido los fines, sean los ya señalados arriba u otros, el siguiente paso será determinar los objetivos, ya por años, ya por semestres o estadios de desenvolvimiento. Nuevamente debemos indicar que no existen para este propósito da-

tos científicos preparados, con excepción del experimento (5) mencionado en el capítulo precedente, el mismo que apunta que los alumnos de escuela primaria, con toda probabilidad, pueden aprender por lo menos quinientas palabras durante el año lectivo y acaso hasta setecientas. Utilizando esta información como punto de partida, sería segurísimo esperar que los alumnos aprendan de trescientas a quinientas palabras por año. Los primeros días y semanas serán invariablemente los más áridos y arrojarán una pequeña cantidad de aprendizaje vocabular. Pero si se enseñan las palabras en oraciones o frases de interés y significado para los alumnos, no pasará mucho tiempo para que el vocabulario de estos últimos comience a expandirse con más rapidez. Así, el promedio alcanzará la cantidad aproximada de quinientas palabras por año. El alumno egresado del sexto grado de la escuela primaria, con un vocabulario de 900 a 1.500 palabras en la lengua extranjera, podrá conversar sobre muchos asuntos de la vida cotidiana, para su propia satisfacción, la de sus profesores, sus padres y autoridades. En esta parte permítasenos recordar una vez más que "la lectura no puede ser introducida en seguida, sino que debe demorar hasta que se haya formado el conveniente fondo oral". (6)

Con el dominio de este vocabulario, el alumno de séptimo grado (estudiante de primer año de colegio secundario de Latinoamérica) se halla dispuesto a comenzar la lectura de materiales escritos con la misma terminología. Bien se puede pasar la primera mitad del año escolar leyendo tales materiales preparados,

(5) L. S. Tireman, Dixon, Newel, and Cornelius, Vera, "Vocabulary Acquisition of Spanish-Speaking Children," *Elementary English Review*, XII, 5 (May, 1935), págs. 118-119, resumiendo en *An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching, 1932-1937*, Vol. II.

(6) *Idem*.

siempre que el contenido sea interesante y valedero para el estudiante.

Tan pronto como el alumno haya adquirido buenos hábitos de lectura y lea con tanta soltura como en su propia lengua, se podrá comenzar a introducir lentamente un nuevo vocabulario. Este sería seleccionado de las listas de frecuencia semántica existentes, (7) con el objeto de asegurarnos que han sido aprendidas todas las palabras constantes en los tres primeros grupos de quinientos términos y evitar el empleo de vocablos poco frecuentes. La proporción de palabras conocidas y desconocidas, como se sugirió previamente, con toda seguridad no sería más que la de uno a sesenta. En consecuencia, el número de términos nuevos por aprenderse durante el cuarto año de estudios (primero de lectura) será determinado por dos factores. El primero es el período de tiempo que reste del año en que los alumnos hayan alcanzado el punto de la lectura cuando se pueda introducir un nuevo vocabulario. El segundo factor es el número de páginas de material de lectura que los alumnos puedan leer en ese tiempo. Estos factores pueden, y deben, ser determinados sólo por experimentación. Mientras tanto, cada profesor tendrá que ser su propio juez. Se recomienda, con todo, que se conceda a los alumnos el beneficio de la duda, vale decir, que cada nuevo proceso o destreza sea demorada lo más posible; no lo contrario. La responsabilidad primaria del profesor constituye la **ayuda** a los estudiantes, no hacerles el aprendizaje más difícil, lo cual significa ejercicio repetido, hartado, constante ejercicio del lenguaje oral. Es el profesor, no los alumnos, quien se fastidia con la repetición. Es sólo y únicamente por medio de dicha constante repetición que se aprenderán las oraciones y las frases. Y

(7) La más deseable de las listas de frecuencia es sin duda la de Helen S. Eaton, **Semantic Frequency List, for English, French, German and Spanish.**

Sóloamente a través de las frases podemos evitar las dificultades que preocupan al estudiante al querer descifrar las diferencias entre **post a letter**, **post a sentry** y **post an account**. Hemos visto realizados los milagros de interpretación cada vez que comprendía un enunciado. La interpretación sería imposible si hubiera que hacerla con cada una de sus pequeñas unidades. Es posible gracias a que **whatullyouhave and thatape-nason**, y grupos similares, son tratados como un todo unitario. El oyente no se preocupa de cuál es el significado de **post**, porque se refiere a **post a letter**, que forma la unidad con la que opera. Huelga decir entonces que, sólo la experiencia frecuentemente repetida con estas unidades hace que el alumno las domine. Debido a que maneja estas unidades más grandes, puede prestar más atención a la forma en que éstas han sido combinadas en expresiones más largas. En tanto el oyente opere con sonidos aislados, la palabra aislada, o aun la frase, tendrá que perder el "sentido" que nace únicamente de combinaciones más grandes. En resumen, esta habilidad para manejar grandes unidades parece ser la clave de la comprensión. (8)

Luego de introducidas y aprendidas, en estado constructo, las nuevas palabras, se puede proporcionar a los alumnos una ayuda adicional por medio de lecciones de ortografía, para que las graben muy bien en su mente. Estas últimas también brindarán oportunidades para la ayuda, como sea necesaria, de la pronunciación en forma natural, normal. Este puede ser a su vez el momento propicio para introducir la escritura de la lengua extranjera. El lapso que se requiere para aprender a escribir y conocer la ortografía del nuevo idioma, indudablemente que dependerá de la lengua misma. Como se sugirió con anterioridad, siendo el español más fonético que el inglés o el francés, es seguro que, su ortografía y el aprenderlo a leer, exigirán mucha menor atención.

(8) Harold B. Dunkel, *ob. cit.*, pág. 40.

Habiendo aprendido a hablar el idioma, los alumnos también aprenderán a escribirlo con la corrección gramatical con que sus profesores les supieron enseñarlo. En consecuencia, el estudio de la gramática ya no será necesario, sino en el mismo grado en que lo es en la lengua materna.

Es factible asumir, entonces, que al final del cuarto año de estudios, es decir, al término del séptimo grado, los alumnos serán capaces de comprender, hablar, leer y escribir el otro idioma y para entonces habrán aprendido una cantidad adicional de doscientas o trescientas palabras nuevas. Con toda seguridad, los alumnos podrán emplear un grupo extra de nombres cognados y de lugares, que elevarán el caudal vocabular a 2.000 o 3.000 términos. Por tanto, estarán aptos para leer trabajos más difíciles, en el octavo grado (segundo año del colegio secundario latinoamericano). Dichos trabajos podrían componerse de selecciones literarias, tales como historietas o novelas escogidas por el interés que ofrecen al alumno de esta edad. Debieran ser adaptadas con la guía de una lista de frecuencia semántica, cosa de mantener la gradación en la dificultad según el vocabulario y las habilidades del alumno. Un año de trabajo con esta clase de materiales, combinado con actividades de club, debates, entrevistas a personas cuya lengua se estudia, grabaciones de las voces y asistencia a la proyección de películas extranjeras, prepararían a los estudiantes para la lectura de originales no adaptados. Estos originales, no obstante, debieran ser seleccionados por su carencia de dificultades innecesarias, a tal punto de evitar el desaliento y fomentar el interés hacia la lectura provechosa. Durante el tiempo libre de los estudiantes, aquí, al igual que en las clases de literatura en lengua nativa, el profesor tiene la responsabilidad de despertar el interés por la lectura y el apego a la buena obra literaria.

A través de este período de estudios todavía el énfasis debe ponerse en la palabra hablada. Más de la mitad de las actividades deben entrañar el uso oral del lenguaje para la conversación, tan-

to en la discusión de los materiales escritos como de las selecciones literarias. El objetivo siempre debe conservarse en el primer plano: comprender y hablar el idioma, luego leerlo y escribirlo. Este es el orden de importancia y cronología.

En el noveno grado (tercer año del colegio secundario latinoamericano) los estudiantes proseguirán con el trabajo oral basado en obras no adaptadas sino seleccionadas. Si éstas fueran una colección de historietas cortas, se recomendaría que toda la colección pertenezca al mismo autor. Así, los alumnos no confrontarían los cambios repetidos y a veces drásticos de estilo y vocabulario, que les produciría gran molestia.

De esta manera el alumno avanza el décimo grado, en que sus habilidades para la conversación y la lectura se encuentran muy bien desenvueltas y, además, cuenta con la destreza de escribir en otro idioma, del mismo modo correcto como sus profesores le enseñaron. Ha habido pocas, si alguna, influencias exteriores poco deseables, en la mayoría de los casos, para enseñarle malos hábitos lingüísticos, como los aprendidos en su lengua materna; ni siquiera se ha dado el caso de padres que hablen incorrectamente el idioma. En consecuencia, el alumno se halla apto para leer todos menos los más difíciles materiales escritos en la lengua original. Naturalmente, como también acontece en su lengua materna, el estudiante encontrará nuevos términos cuyos significados le son desconocidos y que no pueden ser inferidos del contexto. Aquí, como en el idioma vernáculo, no sería injusto requerir que el alumno se sirva de un diccionario monolingüe, como por ejemplo el **Pequeño Larousse** para español, el **Petit Larousse** para francés y cualquiera de los numerosos y buenos diccionarios de inglés para colegiales, como el **Miriam-Webster**. También, el estudiante apreciará la oportunidad que se le brinde para aprender a escribir cartas, ya personales o de negocios, en el nuevo idioma. Al escribir una docena de cartas de cada tipo durante el año, aquél desarrollará tal seguridad en su destreza que no vacilará en llevar adelante la correspondencia epistolar.

Esto será más cierto si el maestro le ayuda a escribir una buena carta que, luego de enviada, le traiga la respuesta correspondiente. Lo cual servirá de estímulo para que los demás alumnos procedan de parecida manera. Si se exige un exagerado número de cartas que no tendrán destino fijo o la posible anticipación de una respuesta, las composiciones de los alumnos se volverán tareas fastidiosas, mortales, cuyo valor radicarán en un futuro incierto, distante, que bien puede no existir.

Con todas las actividades de clases realizadas en el idioma que cuenta como base a los materiales de lectura, los hechos de actualidad, los programas de radio y las respuestas a las cartas remitidas, habrá amplio motivo para la conversación y en consecuencia el posterior desarrollo de la habilidad para comprender y hablar el nuevo idioma. Para entonces, también, los estudiantes habrán tenido diversos profesores y entrenamiento con grabaciones eléctricas, que les habrá librado de acostumbrarse a la pronunciación de una sola persona. Con toda probabilidad, por lo mismo, se sentirán capaces de entender a casi todas las personas que les dirijan la palabra en el nuevo idioma.

En el "junior year" de la "senior high school" (quinto año del colegio secundario latinoamericano), se debería exigir un curso que verse sobre costumbres y cultura. Este serviría para consolidar todo lo aprendido anteriormente con relación a la cultura del país o países cuya lengua se haya estudiado, pero a un nivel de madurez que suministrará las bases para una más penetrante comprensión de la cultura, tanto nativa como extranjera, y su secuela de resultados asociados naturalmente. El curso mencionado podría ser ofrecido en el quinto año, sobre la base del número de alumnos que no se gradúan.

También deben existir oportunidades para las materias optativas en el quinto año. Muchos de los egresados de los colegios no pasarán a la universidad, pero algunos de éstos querrán emplear su conocimiento del nuevo idioma para asuntos prácticos o vocacionales, así como de carácter cultural. Por esta razón el

quinto año bien puede ser el nivel adecuado para suministrar cierta clase de especialización, pero muy reducida. Con este propósito se podrían ofrecer cursos de correspondencia comercial y de geografía del país cuyo idioma se estudie. También serían de interés los cursos de mecanografía y taquigrafía. Otros jóvenes podrían sentirse atraídos por la breve historia de la literatura de la nación cuya lengua se haya aprendido. Aún habrá quienes se muestren interesados por un curso general de lectura diferenciada a base de artículos u obras conectados con el campo de los intereses vocacionales. Cualesquiera sean las direcciones que tomen estos intereses al final, es incumbencia del colegio secundario el ofrecer oportunidades para ensayar diversas posibilidades, ya como preparación para el empleo, ya como preparación para un trabajo más avanzado en la universidad. El curso de taquigrafía en lengua extranjera requeriría dos años, esto es, el quinto y sexto de los colegios latinoamericanos, mientras bastaría, para el aprendizaje de mecanografía —siempre que el alumno haya aprendido con anterioridad el sistema dactilográfico— o para el estudio de la geografía física o económica de los países en cuestión, tan sólo un semestre en cada caso. Evidentemente, en cualquier caso, el estudiante habrá adquirido una herramienta que en realidad le será útil, sea para fines culturales o prácticos o ambos a la vez, y se sentirá feliz y satisfecho con su triunfo. Si los que pueden seguir a la universidad desean especializarse en otro idioma, contarán con una buena base: dedicarse a su enseñanza, al trabajo de investigación o a otros fines. Entonces será el momento propicio para que estudien gramática, fonética y otros tecnicismos del idioma, que son innecesarios antes y que, como se deja demostrado, no reportan ningún bien ni siquiera en la lengua vernácula, al ser dados en los primeros niveles educativos.

A través de este capítulo se ha asumido que la gramática, la fonética y la traducción han sido omitidas completamente, y que el trabajo oral es en todo momento la mayor y única actividad du-

rante los tres primeros años, y que cada una de las subsiguientes tareas (lectura, escritura, empleo de diccionarios monolingües, etc.), será continuada sin embargo, en debida proporción a las demás. Débese recordar que el número de estudiantes que necesitarán escribir en el otro idioma es reducido, de veras, y que quienes necesitan escribirlo, en su mayoría, van a la universidad a perfeccionar esta habilidad, su conocimiento gramatical, etc.

Los objetivos para esta clase de ofertas que se hacen en el curso de idiomas, pueden ser sintetizados, entonces, en términos de fin de curso lectivo, así:

1. Al final del sexto grado, hablar el otro idioma, utilizando un vocabulario que fluctúe entre 900 y 1.500 palabras, con la soltura alcanzable dentro de las limitaciones pertinentes.

2. Al término del séptimo grado (primer año del colegio secundario latinoamericano), hablar y comprender el otro idioma y leer materiales preparados, con la misma facilidad con que se desempeña el alumno de cuarto grado en su lengua materna.

3. Al final del octavo grado, comprender y hablar utilizando un vocabulario más extenso; leer materiales más difíciles (originales adaptados) y escribir en lengua extranjera tal como lo hace un alumno de sexto grado, en su propia lengua.

4. Al final del noveno grado, comprender y hablar el nuevo idioma, con soltura, y leer, en un idioma original, literatura selecta, carente de dificultades, mediante la ayuda de un diccionario monolingüe.

5. Al final del décimo grado, comprender y hablar fuertemente el nuevo idioma, esto es, a cierta velocidad y pronunciación normales; y leer trabajos literarios en un lenguaje que no ofrezca mayores dificultades, y una habilidad mejorada para escribir.

6. Al final del duodécimo grado, escribir cartas y haber adquirido cierto entrenamiento vocacional o literario, o ambos a la vez, en el otro idioma, y haber recibido un curso sobre costumbres y cultura. En otras palabras, el curso de idiomas ha-

brá realizado una contribución positiva y concreta a todas las tres subdivisiones correspondientes al objetivo de la enseñanza de la lengua extranjera.

No trataremos de predecir aquí el impulso de éste currículum sobre los cursos universitarios, excepto en tanto se relacione al adiestramiento del profesorado; esto será materia del capítulo siguiente. En el apéndice se encontrará un currículum que servirá para la concesión de certificados y su doctorado a los profesores, en inglés, preparado para la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Quito-Ecuador, y adoptado por ella, que puede servir de sugestión para otras universidades latinoamericanas.

Materiales y procedimientos

La preparación de materiales para uso del método oral es, al momento, en su mayor parte un asunto de iniciativa individual e intuición. Existen estos materiales, pero con pocas excepciones, ellos se basan sobre el supuesto de que servirán tanto para la lectura como para el trabajo oral en el nivel de la segunda educación. Muchos de éstos son utilizables como medida de emergencia, pero no emplean el vocabulario del alumno de la escuela primaria. La falta de materiales adecuadamente preparados para la enseñanza oral fué penosamente sentida por muchos de los que se hallaban conectados con el ASTP. Este lamentable estado de cosas lo describe Paulsen, así:

Una cosa... se volvió lo más aparente en nuestro trabajo con las unidades del ASTP: la elocuente falta de un buen material de texto. La gran mayoría de todos los textos con que contábamos era, o inservible debido al ingenuo material que contenían, o al anticuado estilo en que se hallaban escritos... claro se ve que no podemos intentar la reforma de nuestros cur-

sos de lenguaje, en el futuro, sin contar con el material adecuado para el trabajo. Gran parte de nuestra reforma didáctica, por tanto, tendrán que iniciar los editores y un capacitado grupo de personas que publiquen textos. (9)

Los requisitos que deben llenar los nuevos textos han sido formulados por Faust, en los siguientes términos:

La presentación de material interesante para la conversación, los vocabularios cuidadosamente seleccionados como pertenecientes al habla de veras en uso diario, una reducción del ejercicio gramatical... y familiarización con gente extranjera a través de sus expresiones idiomáticas, son los requisitos para los nuevos libros de texto si sigue esta dirección. Con toda seguridad podemos decir que la influencia será duradera y también, con el mismo aplomo, indicar que la influencia es saludable. (10)

En resumen, los materiales que se emplean en la escuela primaria deben llenar por lo menos cuatro requisitos. Primero, deben usar el vocabulario que los niños de edad escolar normalmente utilizan. En otros términos, una de las primeras tareas de los profesores de lenguas consiste en determinar y ordenar en lista las palabras de las frases y oraciones que normalmente estos niños emplean en su conversación cotidiana fuera del aula. Al mismo tiempo se debe contemplar en dicha lista los temas sobre los cuales a ellos les gusta conversar. El segundo requisito, entonces, es que los temas usados como medios de enseñanza del vo-

(9) "The ASTP Experiment and our Future Language Courses", citado por Angiolillo, *ob. cit.*, págs. 255-356.

(10) "A Wartime Trend in Language Teaching", citado por Angiolillo, pág. 356.

cabulario deben ser interesantes para los niños, a fin de suministrar toda posibilidad para que los alumnos utilicen el idioma fuera del aula.

Con todo, existe poca posibilidad de que los temas, y por tanto gran parte del vocabulario de interés para el alumno principalmente sean interesantes para los niños cuya lengua se la estudia como extranjera. En otras palabras, los tópicos de interés para los niños de habla española no son, en general, de interés para los de habla inglesa de los Estados Unidos de Norteamérica. El medio ambiente respectivo y, consecuentemente, los medios y formas de entrenamiento, los tópicos sobre los que versan sus conversaciones, son todos diferentes. En consecuencia, los tópicos de interés para los alumnos de habla inglesa que estudian español tendrán que ser **interpretados** en castellano y utilizados como los materiales para la enseñanza de este idioma. El mismo proceso, en sentido contrario, sirve para los alumnos de habla española que estudian inglés o francés.

Tercer requisito: estos materiales sean presentados oralmente, de manera completa o por lo menos con el tipo de expresiones coloquiales normales, con velocidad e inflecciones normales, empleando de preferencia expresiones cortas al principio. El proceso fundamental es enseñar a los alumnos a hablar y comprender el idioma, y en esto ellos cooperarán cordial y entusiastamente.

Lo dicho nos lleva al cuarto requisito: los materiales han de ser dispuestos de tal suerte que vayan desde "las oraciones o frases simples, fácilmente aprendidas, pasando de un tópico a otro mediante conexiones suaves, con el objeto de no producir cortes bruscos en la continuidad o dificultad y dar lugar para la suficiente repetición. Lo cual permitirá el aumento gradual del vocabulario y la dificultad, que evitará las exigencias injustificables que se hacen a los alumnos, causa para que éstos se pierdan y se vean enredados en una confusión lingüística de la que no pueden salir. Además, debe guardarse una ficha completa, por

escrito, de todo el vocabulario y las expresiones empleadas, a fin de que se la pueda utilizar de nuevo cuando principie la lectura. Lo dicho ayudará también a determinar si la repetición ha sido asegurada suficientemente y cuándo se la ha efectuado.

Probablemente deberíamos incluir una advertencia en esta parte. Se refiere a la posibilidad que existe de que los tópicos de interés para los alumnos de cuarto grado de la escuela de cierta comunidad, condado, provincia, estado o región, no tengan el mismo interés para los que pertenecen a otro lugar. Por lo mismo, las listas de vocabulario estandarizado puede que no constituya la fuente más deseable de materiales, para los propósitos de enseñar una lengua extranjera. He ahí la oportunidad para un gran trabajo de experimentación y búsqueda, en el campo de la preparación de materiales, para la enseñanza de idiomas por el método oral.

Indudablemente, la mayor parte de los temas durante un año deberían ser revisados, de manera oral, a comienzos del año siguiente. La facilidad de la indicada revisión servirá para alentar a los alumnos dándoles una medida de confianza en sí mismos. Luego proseguirán con el estudio de materiales nuevos, adecuadamente preparados, sin vacilación alguna y con gran satisfacción. En el séptimo grado se revisará, durante el proceso del aprendizaje de la lectura, todo el vocabulario conocido previamente. Estas repeticiones, a más del trabajo oral y el ejercicio normalmente realizado a través de procesos de aprendizaje en cada año, tenderán a fijar el vocabulario en la mente de los alumnos, de modo permanente y para su empleo activo.

Organización

No serán tratados aquí los problemas generales de la organización de los departamentos de lenguas extranjeras existentes en las escuelas, colegios y universidades. Ellos han sido hábilmen-

te tratados en los manuales que se mencionan en páginas anteriores y en otros lugares de este trabajo. Aquí, nuestro interés va hacia algunos de los problemas más específicos surgidos con la iniciación del estudio de idiomas en la escuela primaria. Son la densidad y duración de las clases, los idiomas que hay que enseñar, la ubicación de las lenguas en el currículum, la integración con otras asignaturas y la provisión del personal respectivo. El adiestramiento y titulación de los maestros es materia del próximo capítulo.

Es un problema común a todas las Américas este de reducir las clases de idiomas a un número conveniente de alumnos, para que pueda emplearse el método oral. Es común acuerdo el que para enseñar oralmente un idioma el número de estudiantes en una clase debería fluctuar entre diez y quince, pues tal fué la práctica del ASTP. El problema consiste en cómo mantener tan bajas matrículas cuando las clases en los Estados Unidos de Norteamérica se componen de treinta a treinta y cinco, ordinariamente, y en latinoamérica alcanzan a las altas cifras de cincuenta y sesenta, a veces más. Cuando se haya empleado lo suficiente el método oral, las autoridades educativas solicitarán y proporcionarán las clases y los profesores necesarios que se encarguen de los alumnos que desean estudiar idiomas. Mientras tanto, puede ser necesario el que se arbitren varios otros procedimientos un tanto arbitrarios. Uno de éstos es considerar a las lecciones como un privilegio. Las recibirán únicamente los estudiantes que llenen ciertos requisitos, tales como, determinada calificación promedial, constar en la lista de honor, u otros medios por el estilo. También, considerar el aprendizaje de lenguas extranjeras como educación especial puede mantener el nivel bajo de las matrículas en estos cursos. En tal caso serían admitidos únicamente aquellos alumnos que expresen un manifiesto deseo por aprender otro idioma. Los diferentes sistemas escolares existentes indudablemente que encontrarán distintas bases sobre las cuales fijar la admisión de los alumnos a las clases de lenguas.

Cualquier estudiante cuya lengua nativa sea la que se enseñe como idioma extranjero debería ser admitido en clase, a fin de contribuir a la conservación de tan valiosa herencia. Además, dicho alumno servirá de considerable ayuda para la clase.

En gran parte, tanto la duración de cada clase como el número de ellas a la semana, serán determinados por las condiciones locales. Sin embargo, es imperativo que la clase se dicte diariamente por el espacio de veinte minutos. Aquí podemos aprovechar la investigación psicológica con la que demostró Pyle que "el período de treinta minutos da los mejores resultados. Esta conclusión concuerda con todos los otros estudios sobre esta materia; son los períodos cortos, intensivos, los que educan". (11) En este experimento, Pyle se dedicó a estudiar el aprendizaje de una lengua artificial por parte de alumnos universitarios. Encontró también "que era mejor contar con un período de práctica diario que pasando un día o dos veces al día". (12) Al parecer, la duración de un período de clase intensivo para la escuela primaria debería ser menor a los treinta minutos aconsejados para los estudiantes universitarios —posiblemente veinte minutos en los primeros grados.

De parecida manera, los idiomas que se enseñan serán determinados, en muchos casos, según los intereses locales, tales como, la presencia de ciudadanos de habla extranjera en la comunidad. Sobre estas bases, se enseñaría español en las escuelas del Sureste de los Estados Unidos de Norteamérica, en general, español y francés en Louisiana, etc. Donde no haya otros poderosos factores determinantes, la selección estaría entre una o más de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas, o una de las que

(11) Resumido en *Twentieth Century Modern Language Teaching*, pág. 237.

(12) *Idem.*

habla mayor número de personas. (13) Con todo, para el Hemisferio Occidental, las dos lenguas más importantes son español e inglés, y el portugués que no debiera ser excluído.

No sería difícil dar con la ubicación de las lenguas extranjeras en el currículum de la escuela primaria. Cuentan, comparativamente, con una larga historia en el colegio y, el primer idioma extranjero que se enseñó en los Estados Unidos de Norteamérica se introdujo en el nivel denominado elemental. Más recientemente, las lenguas extranjeras han venido cobrando popularidad en la "junior high school". Todavía en ésta, empero, es demasiado tarde para comenzar la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya se ha perdido la oportunidad de oro, puesto que el así llamado "período bilingüe" se ha desvanecido. La enseñanza de idiomas en los colegios de segunda educación ha dado resultados muy pobres o acaso peores, debido a que, como dice el Dr. Theodore Anderson, Director de Yale's Master of Artes Teaching Program y Profesor asociado de francés:

...Comenzamos nuestra enseñanza de idiomas cuando los estudiantes ya no se hallan dispuestos a aprenderlos adecuadamente. Después de la edad que fluctúa entre los once y doce años, los niños se tornan autoconscientes, aburridos, y en general se encuentran mal motivados para el aprendizaje de idiomas. Durante el así llamado "período bilingüe", desde el nacimiento hasta la edad de once o doce años, una y otra vez se ha notado que los niños aprenden el nuevo idioma, fervorosa, rápida y esmeradamente. El tratar de corregir la situación actual de los colegios y universidades daría como resultado un mero trabajo de retazos. En algunos casos, de veras se lograría mucho progreso, pero nuestra grande oportunidad consiste en introducir la enseñanza del idioma en las escuelas elementales. (14)

(13) Véase la tabla Nº 1 del Capítulo II, en la que se demuestra el número de personas que hablan determinadas lenguas.

(14) Transcrito en **General Education in School and College**, pág. 50.

Casi unánimemente se conviene en que se debería enseñar otros idiomas en las escuelas primarias, y la desesperación por realizar este "ideal" es de parecida manera casi unánime. Más aún, los verdaderos objetivos de la educación elemental claman tal cosa, como bien se puede aseverar con extractos de casi toda publicación relacionada con este campo. Particularizamos uno de éstos, por su valor como expresión de fines determinados, no por filósofos de sillón, sino por la investigación de las necesidades educativas hechas por un comité compuesto de miembros colaboradores del Childhood-Youth Education Committee, tres autoridades educativas, y muchos padres, profesores y elementos de la administración, en representación de los estados de Pennsylvania, North Carolina, Colorado, Illinois, Missouri, Maryland, Virginia, New York, Alabama y Georgia. "Que el Comité pudo definir una posición claramente establecida y elaborar lo que ella entraña para todos los aspectos mayores del proceso educativo, es un logro de proporciones mayores". (15) En este trabajo monumental y lleno de autoridad hay tales afirmaciones como la siguiente:

La disminución de las distancias significa nuevos y complicados contactos culturales. Mayores grupos participan en el trabajo de instituciones sociales. Las gentes de todo el mundo necesitan, realizan, labor de acercamiento para establecer normas de procedimiento común. La ciencia ha evolucionado hasta el punto de una posible destrucción total del mundo. Las instituciones y los individuos deben comprender y mostrarse deseosos de hacer los sacrificios necesarios para que prevalezca la paz.

Nunca ha sido tan urgente esta necesidad. En ninguna otra época ha sido más importante para el pensamiento y la acción del individuo el participar en las

(15) Stratemeyer Florence B., Forkner, Hamden L., y Mc. Kim, Margart

liberaciones de los gobiernos estatales y de la nación, en las reuniones de quienes afecten directamente las economías de las naciones y en las conferencias mundiales. (16)

A esta declaración los autores añaden la siguiente advertencia:

Cada estadounidense también confronta lo que jamás se había realizado antes, tal vez lo que ha rehusado reconocer: que ya no puede seguir midiendo su vida en términos de su propia familia o vecindad, o la parte de los Estados Unidos que él llama terruño. Tiene enredadas responsabilidades que se tienden desde la comunidad inmediata y, ensanchándose, avanzan a la comunidades más vastas. Traspasan los límites y barreras nacionales hasta que, finalmente, abarcan a la comunidad mundial. El pueblo de Estados Unidos es incapaz de mantener el aislacionismo tradicional. Este asunto de vivir muy cerca de otras tierras y pueblos que hasta ahora lo hemos denominado remoto, es un asunto nuevo y nuestro... Nuestro mundo creciente en inter-relaciones significa un **currículum** en el cual los problemas y preocupaciones locales, de la escuela y de la comunidad son vistos a la luz de otros problemas nacionales y universales más grandes, de los cuales los primeros forman parte... El nuestro constituye un mundo interdependiente e inter-relacionado, pese a las grandes diferencias en la historia y el idioma, la riqueza y los genios nacionales o culturales, las actividades e ideas y formas de vida. (17)

¿Cómo pueden comprenderse las personas en sus conferencias, establecer normas comunes de procedimientos que afectan

C., y otros, **Developing a Curriculum for Modern Living**, págs. v-vi.

(16) *Ibid.*, pág. 2.

(17) *Ibid.*, págs. 38-39.

al mundo entero, tanto en política como en economía? ¿Cómo pueden comprender las personas las diversas culturas, así como la suya propia o aprender nuevas formas de pensar científico, político y cultural? En síntesis, ¿cómo pueden convivir los ciudadanos con sus vecinos en este mundo cada vez más pequeño? Sólo mediante el aprendizaje de otros idiomas, ya que éstos son los nuevos vehículos, los nuevos canales y nuevos patrones del pensamiento. "Los hombres no están pensando de manera real si lo hacen en términos locales o regionales, que supone un destino no afectado por el resto del mundo. Somos vecinos de quienes han sido llamado extranjeros, o extraños, o simplemente una distinta clase de gentes. Las nuevas relaciones demandan el conocimiento inteligente.

"Nuestras escuelas pueden cumplir su parte haciendo que los niños desarrollen una "mente cosmopolita". La geografía de ayer caracterizó a los franceses como "un pueblo alegre, amante de los vinos suaves y la danza". Los libros de lectura relataban historietas de extrañas costumbres holandesas y pintorescos hogares chinos. Los libros de mañana deben proporcionarnos cuadros de las formas de vida en tierras extranjeras, hacer hincapié en los valores y actitudes de estos pueblos y dar una consideración justa a las razones para los conflictos". (18)

Las transcripciones arriba indicadas son parte del razonamiento que aparece en la sección intitulada "el concepto resultante del desarrollo curricular". (19) En esta sección se define el alcance del currículum, en los términos siguientes:

El alcance del currículum depende del margen de las persistentes situaciones de la vida con las que, en cierta medida, tiene que habérselas cada individuo; su armonía y continuidad, en los cambiantes aspectos de

(18) *Ibid.*, pág. 40.

(19) *Ibid.*, pág. 72.

estas situaciones persistentes, a medida que el aprendizaje pasa de la infancia a las totales responsabilidades de la madurez; su contribución, al ampliar horizontes y al relacionar las necesidades individuales con las de la sociedad. (20)

Una recomposición de la cita precedente podría tomar la forma que sigue: puesto que la lectura, escritura y matemáticas son indispensables en todas las situaciones de la vida, particularmente de la adulta, los niños deben aprender a leer, escribir y calcular en sus formas más simples, cuando se hallan en la escuela primaria. Comenzando con las formas más simples, (destrezas), se sigue a las más complejas, progresivamente, a medida que el niño pasa de grado en grado. Cuando llega a ser adulto, tiene total dominio de las destrezas y sus múltiples aplicaciones, según demanden sus necesidades. Más aún:

El hecho de que cualquier persistente situación de la vida pueda encararse en una experiencia que clama por el desarrollo de especiales medios de competencia, significa que el trabajo de las escuelas primarias y secundarias tendrá que contemplar, tanto la educación general como la especial. (21)

En vista de la tremenda importancia que tienen los idiomas en la actualidad, en las persistentes situaciones de la vida, se sigue que no sólo existe la autoridad sino también al mandato para contemplar a las lenguas dentro de la educación general o como educación especial y, por lo tanto, incluirlas en el currículum. Esto se substancia en adelante con lo dicho por dos autores, quienes explican primero lo que entienden por educación y luego la resumen en la siguiente transcripción:

(20) *Ibid.*, pág. 74.

(21) *Ibid.*, pág. 363.

La educación no es un proceso oportunista. Su dirección no se halla determinada por la naturaleza interior del individuo. Contempla dos factores: (1) el individuo inmaduro; (2) las experiencias de los grupos sociales acumulada durante generaciones y expresadas en términos de valor, formas de procedimiento, herramientas e instrumentos —en una palabra: la cultura. Estos dos factores, el individuo y la cultura, se mantienen en constante interacción, —de la cual nace la educación. Además, **el individuo debe aprender a conducirse dentro de un sistema trabado de culturas mundiales** y en un sistema de subculturas caracterizadas (entre otras formas), por su región, su antecedente familiar y su status socio-económico. (El autor hace hincapié en la parte escrita con letra itálica). (22)

También estos autores se molestan al recordarnos, más bien advertirnos, que:

Las sociedades no mantendrán instituciones que se obstinan en minar los valores anhelados por ciertos grupos sociales. (23)

La forma de lograr la comprensión social, la manera de enseñar al individuo para que actúe en “un sistema trabado de culturas mundiales”, se explica así:

Uno de los principales medios para pretender el más grande desarrollo de la comprensión social y la sensibilidad de la escuela primaria, ha sido mediante el estudio de varias culturas en comparación con la nuestra. Por regla general, el plan consiste en comenzar con las culturas más sencillas y, conforme el niño madura, gradualmente, avanzar hacia las más comple-

(22) Caswll, Hollis L., y Foshay, A. Wellesly, *Education in the Elementary School*, pág. 51.

(23) *Ibid.*, pág. 53.

jas. Por ejemplo, la vida del indio o del esquimal pueden considerárselas como tipos simples de cultura. Dichas culturas son estudiadas casi en su totalidad, por los niños de los primeros grados, y siempre se obtienen de ellas los contrastes con la vida contemporánea. Más tarde, se estudian culturas más complejas, posiblemente las de esencia agrícola, seguida por la consideración directa de nuestra propia sociedad industrializada. (24)

La selección de la vida del indio o del esquimal, llamada cultura más simple, plantea dos cuestiones muy serias: 1) si son en realidad más simples y, si de serlo, son 2) más simples para el niño. "La sencillez o complejidad son asuntos de significado, y el significado que uno capta de cierta situación, es función directa de la experiencia previa que se haya tenido con asuntos similares o correlacionados". (25) La lectura de un artículo escrito por Benjamín Lee Whorf, intitulado "The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language", mencionado en el capítulo I, demostrará que leer el idioma **hopi** no es tan fácil como el estudio superficial conduce a ello. Y, suponiendo que lo fuera para adultos, tal vez no lo sea para niños. "De hecho, nos asisten razones para creer que (ir de lo simple a lo complejo) no viene al caso". (26) Las culturas del indio y del esquimal aparecen simples sólo al observador superficial, casual. Lo poco frecuente, las características sobresalientes que descubre el ojo a primera vista, son bases para la formación de contrastes y comparaciones. Que lo dicho sea verdad, ya demostramos con la profundidad y compenetración indispensables para comprender una cultura, en el capítulo I. El conocimiento epidérmico de las así llamadas culturas simples proporciona, en realidad, una visión muy genérica de su **civilización**, si existe alguna, más no de su cultura, la cual exige el conoci-

(24) *Ibid.*

(25) *Ibid.*, pág. 134.

(26) *Idem.*

miento del idioma para poderlas comprender. Esta concentración sobre los esquimales, los indios y las culturas distantes, no sólo que no ha brindado los resultados apetecidos, sino verdaderamente, una actitud de no querer enfrentar la realidad de los problemas. Desconoce la vida y cultura de nuestros vecinos más cercanos, vida y cultura muy semejantes a las nuestras y, en consecuencia, más fáciles de entenderlas. Ha dado como resultado que los ciudadanos de los Estados Unidos de Norteamérica averigüen a los visitantes latinoamericanos si éstos viven en casas, usan vestidos, si antes (de ir a los Estados Unidos) han viajado alguna vez en automóvil, si viven en los árboles y otras preguntas por el estilo igualmente insulsas con las que se llega a insultar a nuestros vecinos y sirven para que nos ubiquemos en la más desgraciada situación frente a ellos.

La cultura latinoamericana no sólo que es la más cercana y más semejante a la de Estados Unidos, sino, también, importante, extremadamente importante para nuestro hemisferio: es una cultura de la cual el pueblo de los Estados Unidos puede aprender mucho, y emplea una lengua que está entre las más sobresalientes del mundo. El estudiar su idioma y cultura (como los latinoamericanos hacen con los nuestros) servirá para lograr objetivos mucho más importantes y alcanzar resultados y valores más grandes para la vida en el mundo actual, que los que nos pueden ofrecer las así llamadas culturas simples, con sus sociedades primitivas. Los angloamericanos conocemos mucho de los grupos pequeños de esquimales e indios, pero demostramos una crasa ignorancia frente a los visitantes latinoamericanos que, muy a menudo, se hallan más familiarizados con la historia de los Estados Unidos y su política extranjera, que nosotros mismos. Si la "Política del buen vecino" significa algo, ha de servir para que por lo menos conozcamos algo en relación con nuestros vecinos, aquellos 150.000.000 de buenos amigos que nos proveen de algunas de las indispensables materias primas que nosotros no podemos producir

en los Estados Unidos, y son quienes continua y sensitivamente nos ofrecen su cordial amistad desde el principio.

Que tal estudio debe ser contemplado en el programa de la escuela primaria, no sólo que está claro, sino que se lo ha demostrado ya. Se lo demostró también durante la segunda guerra mundial, cuando muchos planteles participaron en los centros Interamericanos y se llevaron a efecto estudios con el patrocinio del Coordinador de Asuntos Interamericanos. Que existe amplio lugar en el currículum, es obvio suponerlo, mediante la simple ojeada que echemos a cualquier plan de estudios sociales.

Se definen los estudios sociales como "las materias escolares que tratan de las relaciones humanas". (27) Comprenden, entre otras de cada grado, las siguientes: Primer grado, los niños de otros países y viajes; Segundo grado, comercio exterior, viaje y esquimales; Tercer grado, los indios, gentes de otras naciones, México, Brasil, Filipinas, China; aborígenes, interdependencia, geografía y cooperación; Cuarto grado, los indios, Grecia, Roma, la vida en países extranjeros, geografía; Quinto grado, interdependencia, antecedentes europeos, transporte, geografía y vida en otras naciones; Sexto grado, antecedentes europeos, comunicación, transporte, interdependencia, cultura, comercio, migraciones, industrias, diversiones, geografía de América del Sur y el Canadá; Séptimo grado, Latinoamérica, geografía, industrias, vocaciones y geo-economía; Octavo grado, relaciones internacionales y geografía. (28)

De ninguna manera la lista precedente es exhaustiva, mucho menos típica de cierta escuela o grado. Los títulos fueron tomados de un esquema mucho más comprensivo; se los seleccionó según las posibles oportunidades que pudieran ofrecer para combinar

(27) Edgar Bruce Wesley, **Teaching Social Studies in Elementary Schools**, pág. 17.

(28) **Ibid.**, págs. 30-31.

el idioma, la cultura y el área con los estudios de las asignaturas, a fin de demostrar las relaciones humanas y procurar la comprensión de una cultura vecina.

El pueblo de una nación lentamente establece normas, tradiciones e ideales que luego se vuelven objetivos nacionales. Analizando una sociedad es posible que aislemos los problemas y propósitos de ese pueblo. En los Estados Unidos la selección de tales objetivos podría servir para formular una lista que contemple unos veinticinco de ellos. La lista completa, de acuerdo con lo presentado por Wesley, (29) carece de interés particular a este trabajo, pero ciertos títulos tienen que ver con los idiomas. Estos incluyen 1) prevenir las guerras, 2) proporcionar defensas militares, 3) mantener y extender la democracia, 4) ampliar el comercio internacional, 5) elevar el nivel de vida, 6) elevar el nivel estético, y 7) proporcionar distracción y entrenamiento.

La ejecución de los cinco primeros objetivos, sin lugar a dudas, requiere del conocimiento de la lengua extranjera, si ha de lograr buen éxito. Como se indicó en el capítulo I, el conocimiento de uno o más idiomas es el único medio para lograr la total realización de lo contemplado en el numeral seis y, dará una excelente cabida al numeral siete. Parece innecesario que abundemos en razonamientos, con miras hacia la comprobación de que sólo existe el lugar de ubicación para los idiomas extranjeros, en el currículum escolar, sino que, además, estos últimos son definitivamente necesarios al integral y adecuado desarrollo de los objetivos de la educación primaria y como preparación para aquellas persistentes situaciones de la vida, que ha de encarar la persona adulta.

El último de los problemas de organización que va a ser tratado aquí es el relativo a la provisión de profesores a comienzos

(29) *Ibid.*, págs. 106-107.

de tan vasto programa de enseñanza del idioma. Hay varias soluciones posibles, muchas de ellas son temporales, otras son más deseables, y una vez que surja la demanda, habrá profesores necesarios.

Tanto en las grandes ciudades como en los sistemas escolares se pueden llenar esas necesidades con un mínimo de bien calificados maestros. Si se adoptara la práctica de clases de quince a veinte minutos diarios, un buen profesor podría dictar cierto número de ellas al día. En varias comunidades pequeñas, el profesor de idiomas del colegio secundario se sintió deseoso de dictar clases extras, para comenzar, en uno o dos grados. Esto no produjo un costo administrativo adicional al principio, y al contrario sirvió para que los padres de familia y los profesores solicitaran más clases para los niños, clases que después fueron suministradas.

Otra solución para el problema del personal se halló como resultado de un experimento llevado a cabo en por lo menos una ciudad. En términos generales, la situación era que los alumnos de primaria, la escuela y los padres de familia querían se dieran clases de español, pero no había profesores. Para salvar esta dificultad se pidió la contribución espontánea de los maestros regulares de la escuela primaria. Estos recibían clases semanalmente, bajo la reconocida competencia de un profesor de español y, por adelantado, preparaban las lecciones que debían enseñar a sus alumnos. Dicho experimento tuvo buen éxito en tanto los alumnos satisfacían su deseo: cierto conocimiento del idioma español. La objeción era que, y se la formuló, los alumnos podían no haber adquirido una pronunciación satisfactoria. He ahí la crítica de un perfeccionista, de uno que aspira a lo perfecto, cosa que ya contemplamos en el capítulo de la pronunciación.

Los problemas de organización aún pueden ser más pertinaces en el nivel del colegio secundario o de la universidad. Hasta

después que el método oral se vuelva lugar común en las escuelas primarias, habrá, con toda probabilidad, la constante necesidad de dictar clases para principiantes en estos niveles, lo cual francamente será valedero en tanto pasen a las universidades e institutos superiores de educación aquellos alumnos que aprendieron a hablar el idioma en la escuela primaria. El problema resultante surge de la necesidad de contar con clases pequeñas o la inversión de dinero para la compra de equipo. Varias universidades han dado ya los pasos conducentes para limitar la matrícula de las clases iniciales a quince y veinte alumnos y aumentar el número de horas de "contacto" semanal. Esto en general aumenta, sea la enseñanza o el número de profesores requeridos. Con todo, los resultados del alcance e incremento del interés público han demostrado garantizar el subido costo. Además, no hay objeción que valga en lo tocante a las clases con reducido número de estudiantes, aun sobre las bases de costo excesivo, ya que las clases de otras asignaturas cuentan con matrículas limitadas, por los consejos administrativos o por las mismas matrículas.

Algunas universidades experimentaron el empleo de equipo, como sustituto, para las clases de pocos alumnos. Su objetivo era el método oral, sin que se aumentara el número del personal docente, en gran extremo. Para afrontar esta situación, el profesorado preparaba materiales orales para todo el curso de primer año de lenguas extranjeras. Registrados dichos materiales, se los trasladaba a cintas magnetofónicas. Las grabadoras de cada idioma se instalaban en una sala amplia, equipadas con cabinas para la audición de los alumnos. Las indicadas cabinas se hallaban provistas de audífonos, conectados de tal manera que el estudiante pudiera "sintonizar" el idioma para el cual se matriculó. Con este sistema el alumno aprende escuchando aproximadamente una hora por día. En las clases ordinarias de dos o tres horas semanales, el estudiante tiene oportunidad práctica y ejercicios posteriores, formulación de preguntas y examen a intervalos convenientes.

Otras veces, cada una de las cabinas se halla equipada, también, con un dispositivo electrónico, a fin de ayudar al estudiante en su trabajo de pronunciación. Puede hablar por el micrófono, dar vuelta al "suiche" (conmutador eléctrico) y oír inmediatamente su propia voz y pronunciación.

Las ventajas de este sistema son: primero, mediante él, se enseña la comprensión oral y una buena pronunciación. Además, toma a cargo grandes grupos de alumnos, simultáneamente, limitándose el número sólo debido al recurso económico para la inversión inicial. Los únicos gastos posteriores son los de mantenimiento, nominales. Si dotásemos del equipo y cabinas a cien alumnos, y si cada uno de ellos utilizase el laboratorio durante una hora diaria, éste daría cabida a mil estudiantes por diez horas al día. Tal sistema cuenta con la más importante ventaja: exigir al estudiante que aprenda casi todo el idioma, por la vía auditiva. Sin embargo, no ofrece la situación natural para que el alumno pueda practicar su lenguaje hablado, de manera normal, en la conversación.

Las objeciones sobre lo costoso del equipo que dejamos descrito, valen poco frente a las ingentes sumas de dinero invertidas en laboratorios de física, química, ingeniería, geología y muchas otras disciplinas científicas. La inversión que se haga en un laboratorio de lenguas, resultará mínima fracción del costo que tienen los demás.

CAPITULO VIII

¿QUIÉ DEBE ENSEÑAR IDIOMAS?

He who knows not and knows not he knows not: he is a fool—shun him;

He who knows not and knows he knows not: he is simple—teach him;

He who knows and knows not he knows: he is asleep—wake him;

He who knows and knows he knows: he is wise—follow him.

—Persia proverb quoted by Lady Burton. LIFE OF SIR RICHARD BURTON. (1)

Antecedentes

Hasta 1898, en los Estados Unidos de Norteamérica, muy poco se había hecho en pro del adiestramiento de los profesores de lenguas. Aquel año (el **Committee of Twelve** publicó su informe sobre la teoría y prácticas pedagógicas referentes a esa época. Los datos suministrados eran elocuentes. Por entonces no se insistía en el cultivo de la capacidad oral para hablar los idiomas extranjeros. Leerlos, el objetivo primordial. Y el precepto metodológico, el tradicional: estudio de la gramática y la traducción. Según consultan los requisitos, el profesor de lenguas no recibía ninguna preparación especial. Los candidatos a certificados docentes reci-

(1) Véase el *Spectator*, 11 de agosto de 1894, pág. 176. Cortesía del Profesor T. Earle Hamilton, del Departamento de Lenguas Romances de Texas Technological College de Lubbock, Texas.

bían, en universidades de prestigio, el conocimiento cabal de la materia; en las demás, apenas la preparación esencial en las asignaturas. Lo mismo que en Latinoamérica hoy, la idea dominante era: quien domina el conocimiento científico está capacitado para enseñarlo.

Saludable reacción produjo el mencionado informe. Por todas partes emergió la necesidad, urgente, hecha conciencia, de mejorar la preparación pedagógica. Tal informe despertó al público y dio el primer impulso y metodología nuevas, que hacía sentir su influjo en la formación docente. Paulatinamente, los objetivos eran cambiantes: ya la adquisición de conocimientos gramaticales, ya la habilidad para leer y hablar, inclusive comprenderse de la cultura extranjera. A la par se iniciaba el desarrollo de una ciencia de la educación, basada en las necesidades y estudios psicológicos del alumno. El énfasis ya no gravitaba sobre la enseñanza de las asignaturas, sino de los alumnos. De acuerdo con dichos cambio, antes del estallido de la primera guerra mundial, el aprendizaje de lenguas modernas sufrió múltiples alteraciones.

Alejarse de la traducción y de la gramática e ir en pos de la pronunciación, he ahí una de las primeras medidas tomadas. A consecuencia del progreso de la fonología en Europa, la reforma alemana la acogió en su movimiento. Semejantes cambios, radicales, naturalmente, dieron lugar a nuevas actividades y avances en la formación del magisterio. Imposible admitir únicamente el conocimiento de un idioma, para enseñarlo. Era menester el arte de la pedagogía, como también, capacidades especiales y apropiadas; todo, a más de conocer la cultura del pueblo, cuya lengua enseñaba el maestro. Además, que éste posea y emplee materiales intuitivos (**realia**).

Sin embargo, los cambios y progresos de naturaleza positiva, vinieron lentamente, pausadamente. Para el efecto, los Estados Unidos de Norteamérica sentaron las bases para la titulación del magisterio primario. Fue un intento de unificación de normas entre los varios Estados.

En los albores del presente siglo, los departamentos estado-unidenses de educación carecían de unidad, en cuanto a los requisitos indispensables para la graduación del profesorado. Iban de extremo a extremo. A veces, la persona contratada para enseñar una lengua, no la conocía bien; pero, afortunadamente, no fueron sino casos excepcionales. Por lo general, dos o tres años de preparación en escuelas normales, con un mínimo de instrucción científica, eran suficientes para los profesores de colegios, incluidos los de lenguas.

A pesar de todo, andando el tiempo, los normales se convirtieron en planteles formadores de maestros (**Teachers Colleges**). Las materias de estudio pasaron a constituir la ciencia de la educación; a su vez, para el doctorado o título de profesor de segunda enseñanza, se contemplaron otros requisitos. Hubo más facilidades en los colegios, y se exigió mejor calidad en la enseñanza.

Gracias a estos adelantos apareció otra necesidad: establecer normas que controlasen los colegios e impidiesen la existencia de criterios múltiples, aun anárquicos, perjudiciales al haber científico del estudiado. Este, el origen de la **North Central Association** y de otras regionales, formadas por colegios y universidades. A este mismo se debió el apareamiento, en Nueva York y otros Estados, del **Entrance Examination Board** y del **Regents Examinations**.

Mientras tanto, los mismos profesores habían demostrado interés por la titulación. Pretendieron reglamentarla. Hasta lograron abolir los certificados generales, mediante los cuales se otorgaba derecho para enseñar una o todas las asignaturas, sin previo entrenamiento especializado por parte del profesor. Insistieron en su pedido, por dos razones, a saber: primera, salvar a los planteles educativos y al estudiantado de la invasión de profesores con escasa o ninguna preparación especial; segunda, defender la profesión, su prestigio, y mejorar sus normas. No obstante, con uno u otro pretexto, y a menudo sin ninguno, muchos profesores incompetentes consiguieron trabajo en ciertas regiones. Alegando

una emergencia, se daba empleo a maestros carentes del conocimiento de lenguas. El certificado general, como la caridad, encubría miles de pecados. Sólo mediante un despertar de la opinión pública, era posible mejorar tal situación.

Es de creer que todavía hoy, en Latinoamérica, las condiciones sean más lamentables. Quien dice hablar una lengua extranjera, puede considerarse profesor de ella. La reglamentación más rigurosa que se conozca, guarda estrecho parecido con la antes descrita. Por ejemplo, al cabo de cuatro años de estudios, en el Ecuador, se expide un título universitario. El cual otorga derecho para enseñar inglés o francés. Los cursos apenas tienen mayor alcance que los de colegio y, en su contenido, abarcan gramática y redacción. Para el doctorado en lenguas no se reclaman estudios adicionales; tampoco el conocimiento de la literatura inglesa y estadounidense; salvo contadas excepciones, los alumnos no reciben cursos de fonética lingüística, costumbres, cultura . . . Entre las excepciones hemos de mencionar los cursos ofrecidos por institutos o centros culturales, establecidos cooperativamente por los gobiernos extranjero y nacional, en algunas repúblicas latinoamericanas. Por tanto, los maestros de inglés y francés adolecen de buena preparación técnica en el idioma, metodología, literatura, cultura, y aun en el mismo lenguaje. Escapan al aserto, quienes han asistido a los cursos de nuestra referencia. Con muy reducidas salvedades, los normales y universidades hacen poco en favor de esta clase de maestros. Suele acontecer, frecuentemente, que los mejores profesores son quienes han tenido la oportunidad de permanecer por algún tiempo en Francia, los Estados Unidos de Norteamérica o Inglaterra.

Por lo que sabemos, en Latinoamérica, generalmente hablando, no se otorgan certificados para profesores de lenguas. Tampoco existen planes de estudios que permitan obtener un título equivalente al de **Master of Arts** o doctorado en idiomas. Tampoco hay facilidades para la investigación científica. Pese a ello, son dignas de mención dos excepciones. La Asociación de Profesores de in-

glés de la República de El Salvador, en 1946, adoptó una apropiada reglamentación de títulos. Asimismo, la Universidad Central de Quito, Ecuador, en 1953, hizo suya un plan que conduce a la obtención de tres certificados sucesivos y, con estudios adicionales, al doctorado en inglés. (2) Con la vasta y creciente demanda por la enseñanza de inglés, las universidades deben facilitar la preparación de maestros competentes.

Tendencias recientes y las recomendaciones de Purin

El organizar escuelas de verano representó uno de los pasos más importantes dados en pro de la mejor preparación del profesorado de lenguas. (3) Autores de tal movimiento fueron los señores Lambert Sauveur y G. Heness, especialistas en francés y alemán. Establecieron sus respectivas escuelas, entre 1877 y 1899, en varias universidades. Preconizaban el "método natural", que lo practicaron con sus alumnos-maestros. Los principales educadores estadounidenses estaban satisfechos con los resultados prácticos de la preparación suministrada; pero, sin saber por qué, tal vez, por contrariar la tradición, dicho método no penetró en el mundo académico.

Pocos años después, en 1929, la investigación efectuada por Purin (4) demostró el estado de preparación que tenían los profesores de lenguas extranjeras. Estos eran los promedios de años de estudios dirigidos al personal docente: francés, 4,9; alemán, 6,1; español, 3,9. De los profesores de lenguas vivas investigados,

(2) Véase el apéndice respectivo.

(3) Hugh Stuart, *The Training of Modern Foreign Language Teachers for the Secondary School in the United States*.

(4) C. M. Purin, *The Training of Teachers of the Modern Foreign Languages*.

el 68 por ciento había cursado la universidad; menos del 50 por ciento, escuelas de verano; algo más del 20 por ciento, estudios avanzados. De los 10.096 profesores de idiomas, pertenecientes a colegios fiscales, 7.691 egresaron de la universidad; 1.077 tenían título de **Master of Arts**; 86, de doctores.

En cuanto a los planteles, era opinión general que las escuelas normales de dos y tres años debían abandonar su objetivo: formar profesores de segunda enseñanza. Casi la tercera parte de los profesores investigados contaba con una experiencia inferior a tres años. Poco más del 30 por ciento de ellos había visitado el país cuyo idioma enseñaba; el 7,5 por ciento no sólo que lo visitó sino que vivió en él de un año en adelante.

Hay muchas otras investigaciones, ya especializadas, ya generales. Estas últimas apuntan los requisitos estatales, de universidades y colegios. Sin embargo de las investigaciones, subsiste aún la necesidad por el estudio completo y al día, sea de los requisitos para el profesorado, sea de su grado de preparación moderna. Dunkel, recientemente, en 1948, puso de manifiesto la inapropiada preparación del magisterio:

...no está por demás recordar que, aun en circunstancias normales, en los Estados Unidos de Norteamérica, la profesión se ha mostrado profundamente inquieta, debido a la inadecuada preparación de muchos profesores de idiomas. Si la desazón encuentra razón de ser (como así parece) hay que tomar las medidas convenientes que eliminen su causa. Generalmente, son los profesores menos preparados quienes toman el primer contacto con los alumnos principiantes de lenguas extranjeras. Además, suelen tener a cargo el mayor número de éstos, por lo cual los frutos no han sido satisfactorios ... (5)

(5) *Ob., cit.*, pág. 145.

El autor de nuestra referencia no cabe en sí de anhelos por ver superada la preparación del magisterio. Y en su empeño, afronta la discusión de múltiples medios que, utilizados, reducirían la influencia del educador. ¡Qué denuncia para la profesión! Es tan grande la escasez de profesores bien preparados, que el fonógrafo los reemplaza cada vez más y más. "Recientemente, en varios lugares del Suroeste de los Estados Unidos de Norteamérica, debido a la inmensa falta de profesores competentes, lo utilizaron para enseñar español en la escuela primaria". (6)

Por lo que hemos podido indagar, a principios de 1952 no había facilidades para el aprendizaje de metodología y técnicas de la enseñanza oral, en los Estados Unidos de Norteamérica. (7)

Ya que el mejor informe sobre el estado de preparación de los profesores de lenguas sigue siendo el de Purin, (8) sus recomendaciones resultan interesantes, especialmente para las instituciones latinoamericanas dedicadas a la formación del magisterio. Por lo mismo, vamos a considerar sus 15 puntos, a los cuales añadiremos nuestro comentario.

1. En cuanto las facilidades lo permitan, los departamentos de lenguas vivas de universidades y planteles dedicados a la formación del magisterio, en unión de las facultades de pedagogía, deben formular planes y programas para optar el título de maestros de idiomas modernos.

En parte ya se ha realizado esto, pero aún necesitamos: mayor cooperación, uniformidad, más facilidades, a parte de la revisión de los cursos de idiomas y metodología. Este último, en varios casos, lo ofrece apropiadamente el Departamento de lenguas. Pocos departamentos o facultades de pedagogía cuentan con el per-

(6) *Ibid.*, pág. 146.

(7) El Mississippi Southern College de Hattiesburg, Miss., ha organizado un programa al efecto.

(8) *Ob.*, *cit.*, págs. 95-97.

sonal debidamente preparado en idiomas, el cual cubre más estudio que el exigido para las ciencias de la educación. No obstante, el profesor que dicte este curso debe contar con buena preparación didáctica y psicológica. Las ciencias de la educación que necesita conocer el estudiante se dictan en la respectiva facultad. Deben incluir, entre otras, un bien organizado curso en observación y práctica docente, bajo la cuidadosa guía y supervisión de un profesor competente. Ya en la mayoría de los Estados de la Unión Norteamericana, actualmente se especifican los requisitos mínimos para la graduación, y éstos contemplan tanto materias pedagógicas como de la especialización.

2. El objetivo de estos cursos debe ser: dar a los candidatos un entrenamiento adecuado en el idioma, la literatura, la historia de la civilización extranjera, así como en pedagogía y psicología.

En relación con la preparación en pedagogía y psicología, la palabra "adecuado" se refiere, no a la cantidad, sino a la calidad. La cantidad de requisitos exigidos en muchos Estados, con fines de titulación, casi llegan a impedir la entrega a un estudio serio y meditado en la materia que se enseñará. Algo parecido podemos afirmar de muchas universidades latinoamericanas, cuyos requisitos para el doctorado en pedagogía, latín, griego y otras materias muy poco relacionadas, apenas dan tiempo suficiente para sólo dos, tres o tal vez cuatro cursos en la lengua de la especialización del alumno. Esta clase de adiestramiento prepara a maestros superficiales que, de su materia, conocen poco de todo y mucho de casi nada.

Se presta a duda la eficiente preparación en la lengua, historia y literatura, previa al doctorado, por los conocimientos que sobre ellas trae consigo el alumno a la universidad, en las circunstancias actuales.

Hasta mediados del presente siglo muy poco se ha hecho en los Estados Unidos de Norteamérica, a fin de correlacionar la

historia, la civilización y la cultura con el idioma y la literatura de otros países. Estas son materias que el candidato a profesor de lenguas debe conocerlas. Su preparación consiste principalmente del estudio gramatical, de composición y de unos cuantos cursos de literatura, añadiéndose de vez en cuando los cursos de conversación, fonética y, posiblemente, la redacción de cartas comerciales. En cambio, los recientes "estudios de áreas" son una de aquellas cosas en que debía haberse pensado hace mucho. Esta combinación de estudios íntimamente relacionados, tiende a eliminar las fronteras existentes entre las asignaturas, al tiempo que señala el camino para la organización de planes de estudios que suministren adecuada preparación a los profesores de idiomas. A la vez, conviene tomarse en cuenta cierto grado de especialización en la enseñanza de lenguas.

La técnica y los requisitos didácticos tienden a dividirse tanto lógica como psicológicamente en cuatro categorías, a saber: 1^a) escuela primaria; 2^a) colegio; 3^a) profesores principiantes, así de los colegios como de universidades; y, 4^a) estudios avanzados y escuela universitaria. Para tal efecto, debe haber tres tipos de certificados, cada uno con sus requisitos específicos, para los profesores de planteles fiscales. Uno de ellos se lo expediría a base del entrenamiento en lenguas y en pedagogía, comprobado mediante exámenes que demuestren la competencia del candidato. Serían requisitos indispensables en este caso: dominio del idioma hablado, entrenamiento en la preparación y uso de materiales intuitivos y práctica de la enseñanza, a más de algunos cursos en pedagogía y psicología.

El segundo certificado sería semejante al primero, subrayando eso sí el dominio del lenguaje oral. Los demás requisitos contemplarían las asignaturas necesarias, la preparación para enseñar en colegios y la práctica docente. De nuevo, el propósito del adiestramiento es: preparar maestros para que dicten clases a principiantes de colegios, mediante el método oral.

Las exigencias para el tercer certificado, a más de los corres-

pondientes al segundo, deben incluir los "estudios de áreas" y la práctica docente en colegios, cuyos alumnos alcanzaron dominio del lenguaje oral en primaria. Estos profesores dictarían los cursos de historia, cultura y costumbres, literatura, redacción de cartas comerciales, mecanografía y taquigrafía.

Tal repartición del trabajo hace falta, desde hace mucho, en las universidades. Deben diferenciarse claramente los profesores que dictan clases de idiomas para principiantes con los que lo hacen en cursos más avanzados. Esta distinción se refiere a dos aspectos: la preparación metodológica del maestro y su formación científica.

No es posible que alguien dicte clases a principiantes y alumnos de segundo curso, sin antes haber comprobado su eficiencia en: 1) la comprensión del lenguaje oral; 2) el hablar del idioma; y 3) la enseñanza de la pronunciación y entonación adecuadas. Con este último punto no queremos decir que a los principiantes ha de enseñárseles la pronunciación y entonación como tales, sino que el maestro debe demostrar su habilidad para hablar correctamente el lenguaje y para suministrar indicaciones al respecto cuando se presente la ocasión. A todos los profesores de principiantes hay que exigirles esta habilidad, no importa sean de colegios o universidades. La costumbre de permitir que los estudiantes avanzados dicten clases para principiantes, en la universidad, puede beneficiar a los graduados; pero es una de las causas primordiales para la desilusión y la mala preparación del alumnado. Este privilegio ha de otorgársele únicamente a los profesores más competentes. Además, Dunkel afirma:

Datos conocidos indican que los profesores empleados a tiempo completo, logran mejores resultados en su enseñanza, que los que tratan, simultáneamente, de realizar estudios avanzados y por lo mismo, conviene no dividir el tiempo y el interés. (9)

(9) Harold B. Dunkel, ob. cit.

3. Para la debida organización de los cursos, a los alumnos que piensen dedicarse a la enseñanza de una lengua extranjera, hay que exigirles indiquen este hecho a principios de su segundo año de estudios.

Una dificultad ofrece este requisito: los alumnos, por varios motivos justificables, no lo cumplirán. En consecuencia, los departamentos de lenguas volverán a la misma situación de antes; vale decir, se verán en el caso de infringir los reglamentos, ya que les son perjudiciales y también a la profesión misma. O, de otra manera, habrá que negar al estudiante el derecho a convertirse en profesor de lenguas. Mejor procedimiento resulta ser primero el establecimiento de los requisitos, para luego permitir que los estudiantes los cumplan según sus posibilidades. La disyuntiva sería entonces: no expedir ningún certificado hasta cuando no se hayan cumplido con todos los requisitos prescritos, u otorgarlos provisionalmente, a base de una preparación preliminar. Luego se pediría el adiestramiento adecuado o completo, dentro del tiempo de duración establecido para el efecto. Lo cual provocaría dos situaciones: 1^a) para el estudiante que cambie de parecer en tercero o cuarto curso de universidad, y por fin se decida a enseñar lenguas; 2^a) para el alumno que haya comenzado su preparación docente y, después de uno o dos años de experiencia, decida cambiar de profesión. Huelga elucidar las ventajas que encierra este procedimiento.

4. Puesto que los profesores de muchos planteles están obligados a dictar clases de más de una asignatura, es preciso aconsejar a los candidatos la preparación cuando menos en dos de ellas. Las personas encargadas de prestar ayuda en el empleo de personal, tendrán que averiguar cuáles son las combinaciones de materias que gozan de mayor demanda en los colegios de sus respectivas localidades

Las ventajas y desventajas de esta recomendación tienen una doble naturaleza: regional y profesional. Una de las grandes desventajas, en ciertas localidades, es la merma del tiempo que puede emplearse en el entrenamiento adecuado. Si para obtener una colocación, el alumno ha de prepararse para la enseñanza de matemáticas o ciencias o entrenamiento de fútbol y básquetbol, como suele acontecer en varios lugares, el conocimiento del lenguaje sufriría gran menoscabo, sobre todo cuando la especialización reclama, como en diversas universidades, el estudio de otra rama científica casi igualmente extensa. En cambio, si estudia para enseñar la lengua nativa o historia, la especialización del alumno se verá reforzada y servirá mejor a su preparación.

Por otra parte, esta recomendación introduce notable adelanto en la educación latinoamericana en general. Los planteles educativos sufren quebranto cuando sus profesores no trabajan a tiempo completo. El personal de colegios y universidades sale de quienes ejercen profesiones en la industria. A los abogados, ingenieros, arquitectos, periodistas, editores, etc., se les paga por horas de clase. Lo cual constituye una fuente de ingresos adicionales que, los interesados, la defienden celosamente. Por tanto, el profesor así contratado dicta un buen número de clases en varios planteles, para sustentar su miserable vida. Todas las horas hábiles va de una a otra escuela, dicta allí sus clases, tantas, que no le resta tiempo para nada más, con todo el perjuicio que esto entraña para la buena formación del alumnado. El maestro trasmite cierto caudal de conocimientos durante una hora de clase, se echa a correr apresuradamente por las calles, llega al próximo colegio, dicta las mismas u otras cosas, y así continúa hora tras hora, día tras día, sin fin ni descanso. No se da tregua para el mejoramiento profesional, para la investigación, para penetrar en el conocimiento de los alumnos. Resultado: el profesor no adelanta a base de méritos. Tampoco el personal docente supervisa las actividades del alumnado. El mayor mérito del maestro —relacionarse con sus discípulos— no existe por completo.

Tal situación puede remediarse de la siguiente manera: 1) aumentando los sueldos, 2) disminuyendo el número de profesores de cada plantel, 3) empleando personal a tiempo completo, según contratos anuales y, 4) dictando la misma materia en distintos cursos o la misma asignatura en cursos paralelos o una combinación de los dos procedimientos; pero en el mismo plantel. En tanto no se logren estos cambios, Latinoamérica no mejorará mucho sus sistemas de enseñanza. Buen procedimiento sería permitir que el profesor de idiomas dicte clases de su lengua nativa o de historia, o de otros idiomas extranjeros, a tiempo completo y en un solo plantel. Ello mejoraría enormemente las condiciones económicas del magisterio, sin tomar en cuenta el ímpetu hacia el progreso que se daría al país entero en su desarrollo cultural y económico.

5. En añadidura a los dos años de estudios de secundaria, es menester exigir al especialista en lenguas por lo menos treinta horas semestrales más, de las cuales aproximadamente diez y seis deben dedicarse al idioma y catorce a literatura. Para quienes estudian lenguas modernas, sin miras a la especialización, se les exigirá más o menos veinte horas semestrales, luego de los dos años de secundaria. De dichas veinte horas, doce para estudio del idioma y ocho para literatura. También ha de tenderse a medir el rendimiento del candidato, mediante un procedimiento más científico y exacto, que haber cursado los estudios semestrales. (10)

Es dudoso que los requisitos cuantitativos citados arriba basten para proporcionar el entrenamiento necesario, ya recomen-

-
- (10) La hora semestral de crédito se otorga cuando se han completado satisfactoriamente los trabajos de una clase que se reúne por cincuenta minutos semanales, durante diez y ocho semanas. Para cada clase se exigen dos horas de preparación previa, ya en la casa o en la biblioteca.

dado. Aun las mejores instituciones para la formación del profesorado, encuentran que es difícil graduar a sus alumnos, con el título de maestro en artes y con la habilidad de hablar fluently el lenguaje de su especialización. El hecho es que los cursos y las clases tienden a enfocar exclusivamente la atención sobre el análisis y los detalles del idioma, a tal punto que los estudiantes no pueden comprender el idioma como una unidad, es decir, que no pueden ver el bosque a causa de los árboles. Sin esta comprensión, entendimiento y dominio del idioma como unidad, la enseñanza continuará concentrándose en los detalles, en las partes, no en el idioma íntegro, y los estudiantes se verán frustrados y ahuyentados de las clases.

Esos requisitos cuantitativos pueden ser suficientes después que los idiomas se hayan enseñado en la escuela primaria durante suficiente tiempo, para que los alumnos lleguen a la universidad con una mejor preparación y hablando el lenguaje que han estudiado.

Para que los requisitos sean útiles en la América Latina, deben indicarse a base de cursos, puesto que muy pocas de las universidades están organizadas a base de horas semestrales de crédito. Una excepción notable es la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Quito, Ecuador, donde se han implantado el sistema de créditos por horas anuales. De acuerdo con ese sistema, una clase que se reúne tres veces por semana durante todo el año lectivo lleva tres horas de crédito. Esto es una innovación y un paso progresivo de parte de la universidad, que permite a los estudiantes llevar el número de cursos que sus posibilidades facilitan, y recibir crédito por cada curso en que salgan aprobados. Ya no se les exige salir aprobados en todos los cursos, para recibir crédito en uno. En vez de describir detenidamente los requisitos que se sugieren como indispensables para el profesor latinoamericano de inglés, se incluye en el apéndice un plan de estudios y la descripción de los certificados.

6. A todos los alumnos de especialización MAJOR O MINOR en idiomas modernos, se les debe exigir la habilidad de hablar el idioma, si piensan enseñarlo.

La necesidad del dominio oral del idioma se ha establecido en las páginas anteriores. Además del hecho de que cierta habilidad de pronunciación es necesaria aun para la lectura silenciosa, existen varias necesidades para que se hable el idioma. Se ha demostrado que el propósito fundamental del lenguaje es la condición oral y, por tanto, el que no hable el idioma estudiado no lo habrá aprendido.

Con relación a la medición del rendimiento, no existe duda acerca de que por lo menos, como requisito, todos los candidatos a certificados demuestren su eficiencia, mediante un examen, para comprender y hablar el lenguaje. Para el ingreso a clases, muchas universidades de los Estados Unidos exigen tal examen a los estudiantes extranjeros; pero el propósito principal consiste en asegurar que dichos estudiantes puedan comprender el inglés hablado lo suficiente como para obtener provecho de conferencias de los profesores.

7. Cuando sea factible, las universidades deben entrar en arreglos para que los estudiantes que se especializan en un idioma moderno puedan estudiar en el exterior su tercer año universitario, bajo supervisión adecuada, y recibir crédito en todos los cursos que lleguen a completar.

Sigue aumentándose el interés por el Junior Year Abroad Plan, que posibilite al estudiante universitario pasar su tercer año de estudios en el país cuya lengua aprende. Muchos alumnos sufragan sus propios gastos, pero también hay quienes que se sirven de las becas ofrecidas por el "International Institute of Education" (11) u otras agencias. Varias instituciones

(11) Dirección: 2 West Forty-fifth Street, New York, City, N. Y.

y a veces el mismo gobierno del país extranjero cooperan en la supervisión de los estudios del alumno, otorgando matrícula gratuita o mediante otros servicios valiosos. Los estudios del alumno son supervisados por un comité compuesto de ciudadanos que sirven en el país, y el estudiante recibe crédito en su propia universidad por los trabajos del año, como si los hubiese hecho allí mismo. Ejemplos de este plan son el "Smith College Plan" (12) y el "Deleware Plan". (13) La Universidad de Denver en el Estado de Colorado, ha establecido un acuerdo permanente con la Universidad de México, por el cual se pueden intercambiar los estudiantes de varios campos de estudio. De conformidad con este arreglo, un estudiante puede matricularse de la manera acostumbrada en la Universidad de Denver, pagando las cuotas de rigor para la matrícula y la enseñanza, etc. Inmediatamente después prosigue a la Ciudad de México para asistir a las clases para las cuales se matriculó en Denver. Completados los cursos, el estudiante regresa a Denver, donde encuentra sus créditos en la Universidad.

Cualquiera universidad interesada de los Estados Unidos tiene la seguridad de poder encontrar su correspondiente en una de las repúblicas latinoamericanas. Por regla general, estas últimas no ofrecen facilidades de internado, pero sin duda, algunas de ellas gustosamente harían arreglos de manera que se pudiera establecer un intercambio de estudiantes por parejas; por ejemplo, un estudiante latinoamericano y otro de los Estados Unidos pagarían sendas cuotas en sus respectivas universidades. Estas incluirían los gastos de alojamiento y comida. En seguida estos estudiantes cambiarían de lugar sin más trámite. Cada uno viajaría a la universidad del otro alumno y lo sustituiría en la clase, en el alojamiento y en el comedor. Al regresar, cada uno encontraría sus créditos en su propia universidad. Para los es-

(12) Dirección: Smith College, Northampton, Mass., U. S. A.

(13) Dirección: University of Delaware, Newark, Delaware, U. S. A.

tudiantes de las Américas que no tienen posibilidades de sufragar los gastos de transporte, hay becas, al efecto ofrecidas por las compañías aéreas, de vapores y de otras agencias, que se pueden conseguir solicitándolas al "Institute of International Education".

En años recientes, sobre todo a partir de la segunda guerra mundial, se ha desarrollado rápidamente el interés por los cursos de verano de la América Latina, donde las universidades han venido organizando cursos especiales para los estudiantes de los Estados Unidos que se interesan tanto en otros campos de estudios como en los idiomas. Entre éstas deben señalarse las universidades de Costa Rica, Colombia, México, Perú y otras. A la vez ha habido un fuerte movimiento semejante en los Estados Unidos, cuyos resultados han sido la organización de facilidades especiales para la enseñanza de inglés, la cultura y costumbres y la literatura de los Estados Unidos, a los estudiantes extranjeros. En algunos casos se ofrecen solamente cursos de verano y en otros hay uno o dos cursos especiales de idioma inglés, para los estudiantes que se matriculan en las universidades. Otras instituciones cuentan con un departamento especial que presta facilidad y funciona durante todo el año, y ofrece el mejor entrenamiento y orientación a los estudiantes del exterior. Varias otras aceptan estudiantes únicamente de ciertas regiones, (14) pero la mayoría de ellas acepta a todos los estudiantes de cualquier país.

-
- (14) El "Institute of Latin American Studies", Mississippi Southern College, en Hattiesburg, Miss., EE. UU., especializa en la enseñanza del idioma inglés, las costumbres y cultura, la historia y la literatura de los Estados Unidos, a los estudiantes y profesores latinoamericanos de inglés. Los estudiantes estadounidenses y latinoamericanos se reúnen en las clases, los clubes, el comedor, los deportes, las fiestas y las excursiones, etc., de manera que logran grandes ventajas ambos grupos. Los estudiantes latinoamericanos viven en casas particulares de familias angloamericanas, para facilitarles el aprendizaje del idioma.

8. Deben brindarse oportunidades extra-curriculares, para la práctica de escuchar el idioma extranjero, por parte del departamento de idiomas, mediante la organización de clubes de francés, alemán y español, y también mediante el establecimiento de "casas de idiomas" para los estudiantes, donde no se habla sino el idioma que se estudia.

Claro está que las "casas de idiomas" y los clubes de inglés deben ser substituídos por organizaciones semejantes para el aprendizaje de español en América Latina y en Francia. Al respecto, se puede aprovechar de los estudiantes extranjeros que asisten a las universidades. Existe un número que se aumenta cada vez más, de excelentes estudiantes, que ofrecen una oportunidad de tremendo valor que no puede ser pasada por alto en institución o comunidad alguna. Las casas y los clubes de idiomas deben servir a dos propósitos importantes, como ejemplo: 1) ofrecer una bienvenida y hospitalidad cordiales a los estudiantes extranjeros y ofrecerles una "casa lejos de su casa", y 2) presentar las ocasiones vivas y reales, a los estudiantes locales, para la práctica, hablando el idioma que estudian. Mediante la asociación, estos dos grupos de estudiantes disfrutarán de experiencias de valor inestimable, que redundarán en beneficios enormes para las naciones respectivas. Hay importantes ventajas para el estudiante extranjero que goce del privilegio de vivir en casa particular; a falta de ella, la "casa de idiomas" viene a hacer el mejor substituto.

Los clubes de idiomas y las organizaciones de honor también sirven a propósitos excelentes, tanto de estudiantes como de profesores. Ofrecen ocasiones adicionales: dar bienvenida y hospitalidad a los estudiantes del exterior, así como beneficiarse con la presencia de estos últimos. Ofrecen un caudal de datos acerca de sus países, su cultura, costumbres y civilización, además de la oportunidad de practicar con ellos su idioma en la forma corriente.

9. Un representante competente del departamento de idiomas modernos debe estar encargado del entrenamiento de los candidatos, con respecto a los cursos, y debe actuar como oficial de relaciones con el departamento de educación. Sus responsabilidades serán las siguientes:

- a) Examinar la historia académica de los candidatos, con miras a juzgar su capacidad para la especialización en un idioma extranjero y para fiscalizar su progreso, periódicamente, a base de exámenes;
- b) Aconsejar a los candidatos en la selección apropiada de cursos;
- c) Dictar el curso de metodología y supervisar el curso de observación y práctica de la enseñanza;
- d) Tener la mayor responsabilidad, cual es la de recomendar los candidatos para su empleo en el magisterio y mantener contactos estrechos con la oficina de colocaciones.

El aspecto más difícil se relaciona con la determinación de quién es el representante capaz. No hay duda de que tal representante es necesario, pero puede ser más fácil llegar a un acuerdo sobre cuáles son sus deberes, que sobre la competencia que debe poseer. Parece que el individuo idóneo debe tener a cargo también el curso de observación y práctica de la enseñanza. Estas responsabilidades necesitan de un entrenamiento similar, es decir, conocimientos profundos del idioma y una buena preparación en ciertas técnicas pedagógicas. Estas incluirán las que se exigen a los candidatos para obtener sus certificados respectivos, que se mencionan abajo, en la recomendación número 11, con la adición de un entrenamiento más avanzado en estas materias, para que esté capacitado como supervisor y profesor dirigente del curso de práctica docente. Hasta que no se emplee a tal funcionario en los departamentos de idiomas, éstos no ten-

drán ninguna base para quejarse del entrenamiento en idiomas de los graduados de los colegios.

En cambio, no habrá muchas posibilidades de que haya personal adecuadamente entrenado para dichas responsabilidades hasta que los departamentos de idiomas rompan con la tradición sin base, que no permite a los candidatos al doctorado seguir a la par cursos sobre ciencias de la educación. Tal combinación de estudios será imprescindible para los que deseen prepararse a asumir las responsabilidades indicadas en las recomendaciones números 9 y 10. Nunca ha sido incumbencia de los departamentos de educación el curso de metodología y práctica de la enseñanza de idiomas extranjeros. Sin embargo, la cooperación y la coordinación entre los departamentos de Educación e Idiomas no sólo que es deseable, sino una necesidad práctica y puede ser una circunstancia feliz que redunde en beneficio recíproco.

10. Cada departamento de idiomas, junto con el departamento de educación, debe proporcionar adecuadamente la observación y práctica de la enseñanza durante un semestre por lo menos.

Este entrenamiento debe organizarse en tres niveles. La costumbre de otorgar crédito a los candidatos para certificados sobre la base de la enseñanza de principiantes universitarios, es muy poco recomendable, pues por lo menos es una injusticia tanto para el candidato como para la clase. Si en alguna parte hay diferencias psicológicas, éstas son tan importantes entre los alumnos universitarios y los de primer año de secundaria como entre éstos y los de primaria. Por consiguiente, es imprescindible que los candidatos indiquen tan pronto como les sea posible el nivel del sistema educativo en que quieren enseñar. Los cursos estudiados en el departamento de educación incluirían, entonces, la psicología indicada, y la práctica de la enseñanza se haría en el nivel apropiado.

La preparación adecuada en metodología y en ciencias de la educación es un requisito que debe cumplirse antes de entrar a la práctica docente, y ésta debe ser supervisada por un profesor dirigente, de preparación superior, que tenga una buena formación en el idioma. Ningún otro funcionario es competente para enseñar a los candidatos la técnica de la preparación de planes adecuados de lecciones y cómo llevarlos a cabo en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Tampoco es competente ningún otro funcionario para evaluar la enseñanza del candidato mientras esté practicando.

El que deba exigirse la práctica en la enseñanza, no es solamente una teoría. La valorización y las opiniones acerca de este curso han sido presentadas por candidatos que han disfrutado de la experiencia y ofrecen un testimonio importante de su valor. Tal testimonio fué logrado durante un período de tres años, 1949 a 1952, en Teachers College, Columbia University, por Joseph Raymond, supervisor de los estudiantes de idiomas. De entre cincuenta candidatos recogió las opiniones sobre varios aspectos de la práctica de la enseñanza, inclusive la valorización del mismo curso. Puesto que todas estas opiniones no pueden transcribirse aquí, la que parece ser típica y más pertinente se presenta en la siguiente cita:

La observación y la participación en las clases durante este semestre ha sido una experiencia de mucho valor. No me había dado cuenta de que fuese posible aprender tanto no sólo enseñando tranquilamente una verdadera situación de aula. Me ha dado más confianza en mis propias técnicas y me ha ayudado a evitar los mismos errores que estos maestros han cometido, porque mientras la lección escrita pueda ser olvidada, la metodología que se observa día tras día, por un buen período de tiempo, nunca... será olvidada. (15)

(15) "Foreign Language Student Teachers Experiences", *Teachers College Record*, Vol. 54, Nº 2, noviembre, 1952, págs. 83-92.

11. Las materias de tests y mediciones, psicología de la escuela secundaria y metodología de los idiomas modernos deben incluirse entre los cursos de educación exigidos a los candidatos, puesto que parecen tener relación especial con los problemas de la enseñanza de las lenguas.

A la luz de la exposición dada en los capítulos anteriores, la primera corrección que hay que aplicar a esta recomendación tiene dos aspectos. La primera es que los candidatos deben estudiar la psicología del niño o del adolescente, y depende de si van a enseñar en primaria o en secundaria. Asimismo, la metodología tiene que orientarse al nivel en que el candidato piensa enseñar. Tanto la metodología como la psicología serán diferentes para los distintos niveles.

Además, debe incluirse otro curso, es decir, un curso en la cultura y costumbres del país cuyo lenguaje se estudia. Este curso servirá para dar al estudiante una mejor comprensión del lenguaje, el pueblo, y la civilización, y le capacitará para una enseñanza más viva, le ayudará en la valorización de la propia cultura y la ajena, y finalmente, le será de mucha ayuda en el caso de que visite aquel país. Este curso debe ser parte del "estudio de área", que debe incluir cierto número de elementos, de entre los cuales pueden elegir los estudiantes dos o tres para su especialización. El problema del contenido y la organización del estudio de área ha sido el objeto de algunos estudios y publicaciones. Un artículo, en especial, tiene el mérito de ser conciso y de ofrecer sugerencias, y por estas razones se lo cita aquí. En este artículo Paul F. Griffin, de la Universidad de Stanford, resume los elementos que merecen énfasis en el estudio del área latinoamericana, en los siguientes puntos:

- 1) El punto de vista geográfico: la tierra y sus productos.
- 2) Aspectos demográficos: el pueblo (indígena e inmigrante).
- 3) Problemas de salud y previsión social.

- 4) Problemas de economía, política y gobierno: sus orígenes, desarrollo y posibles soluciones.
- 5) Relaciones internacionales: desde el punto de vista de los Estados Unidos.
- 6) La educación: sus motivaciones sociales.
- 7) La religión: su geografía.
- 8) La literatura: los patrones dominantes y las imágenes.
- 9) Bellas artes: gráficas, escritas, la música y otras bellas artes; su motivaciones sociales, reflejos e implicaciones.
- 10) Folklore. (16)

El autor sigue explicando que "el objetivo de este curso es formar un centro emergente para los intereses del estudiante, en la medida que se distribuyen entre las diez áreas de la lista".

Para que sea útil el resumen en cualquier país, será necesario únicamente sustituir por el nombre de los Estados Unidos el de cualquier otra república.

12. Debe hacerse un esfuerzo para inducir a las autoridades educativas a que prescindan de cualquier forma de certificado para profesores de secundaria, que no especifique la materia o las materias para las cuales el candidato tenga competencia comprobada.

Son evidente las ventajas de esta recomendación, por cuanto protege a los alumnos, la escuela y la profesión contra los profesores no competentes que tienden a bajar las normas y los sueldos. Debe agregarse una cláusula que especifique el certificado para los profesores de idiomas en la escuela primaria.

13. Debe considerarse como imprescindible la graduación universitaria y el cumplimiento de los requisitos para la especialización MAJOR O MINOR en un idioma moderno, a fin de re-

(16) "A Realistic Approach to Language-Culture-Area Study", *Teachers College Record*, Vol. 54, N° 2, noviembre 1952, págs. 100-105.

cibir el certificado que da derecho a enseñar esa materia en el colegio.

El **minor**, el entrenamiento necesario para la enseñanza de muchas materias en el colegio, (17) pero es dudoso que aun el **major** (mayor) ofrezca suficiente preparación para la enseñanza de una lengua extranjera. Puede ser que en la actualidad la primera sea suficiente para la enseñanza en primaria y más tarde en secundaria, después que los candidatos hayan aprendido a hablar el idioma extranjero en la escuela primaria.

Se han dado algunos pasos de progreso hacia el logro de esta norma para los certificados, pero se los ha dado muy lentamente y queda mucho por hacerse.

14. Para promover desarrollo profesional posterior de los profesores de idiomas en servicio, las autoridades educacionales deben tratar de animarlos mediante estipendios especiales, aumentos de sueldos, o licencias para que asistan a los cursos de verano o a las clases universitarias que ofrecen ocasiones especiales de estudiar los idiomas modernos, y a que viajen y estudien en el exterior.

El desarrollo profesional de los profesores de idiomas será tratado más extensamente en renglones siguientes. Las posibilidades para viajar y estudiar en las Américas ya fueron mencionadas. No hace falta más comentario sobre los puntos de esta recomendación. Basta que muchas escuelas progresistas ya han establecido la costumbre de otorgar licencia cada siete años. Muchas otras aumentan el sueldo para el que haya asistido a las es-

(17) La palabra inglesa "college" y el término español "colegio" no son ni equivalentes ni sinónimos. Un colegio es una escuela secundaria que con frecuencia ofrece también la primaria. Un "college" a menudo es una división de una universidad y siempre ofrece estudios universitarios.

cuelas de verano o al que haya viajado y estudiado en el exterior. Generalmente se reconoce que los profesores de idiomas tienen una necesidad especial de viajar en el extranjero. Sin embargo, quedan todavía muchas escuelas y sistemas educativos que no reconocen efectivamente estos hechos.

15. En cuanto sea posible, la enseñanza de idiomas modernos en las escuelas secundarias debe ser supervisada e inspeccionada por los expertos en idiomas extranjeros.

Aquí también debe darse cabida a la supervisión de la enseñanza del lenguaje extranjero, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. No hay por qué molestarse con la afirmación de que la supervisión debe hacerse por parte de los expertos en el ramo. La dificultad radica primordialmente en problemas económicos y, no obstante, éstos no deben ser de mucha preocupación en vista del gran valor de la supervisión. El problema tiene su solución satisfactoria mediante la cooperación entre los Departamentos de Estado o ministerios de educación por una parte, y las universidades estatales o nacionales por otra. El personal docente de los departamentos de idiomas en las universidades con grandes responsabilidades, encontrará el remedio al emplear a dichos expertos, cuyos sueldos serán pagados entre la universidad y el Departamento de Estado o el ministerio de educación, a un costo reducido para ambos. Estos expertos pueden repartir sus horas hábiles entre la enseñanza y la supervisión, para beneficio mutuo.

Los sistemas educativos de las grandes ciudades o de escuelas consolidadas están en buenas condiciones para emplear supervisores a tiempo completo, y deberían hacerlo así. Un experto en idiomas, con buen entrenamiento, hará que ahorren los gastos cuya suma total alcanza a más que el sueldo que percibe, disminuyendo el número de profesores que renuncian y mejorando los procedimientos de los no experimentados. Los profesores jóvenes que todavía dudan si van a permanecer en la profesión pueden ser ayudados y animados a desarrollar una actitud profesional.

El curso de metodología

El curso de metodología para los idiomas extranjeros necesariamente debe tomar en cuenta las diferencias individuales de los candidatos, puesto que muy rara vez todos los que asistan a clase querrán enseñar el mismo idioma o en el mismo nivel. Ante todo hay ciertas metas que deben lograrse en este curso. La primera de ellas es dar a los estudiantes una orientación al lenguaje como unidad, es decir, qué es, cuáles son sus propósitos, su naturaleza y algo de su origen y desarrollo. Esto no quiere decir que la metodología deba transformarse en estudio de la historia del lenguaje o en una clase de lingüística, sino en curso de orientación para dar al estudiante una perspectiva o la habilidad de comprender el idioma como unidad.

Esto puede conseguirse exigiendo que cada estudiante prepare un plan o programa de estudio que incluya todo el entrenamiento recibido antes de llegar a la universidad. Repasando otros planes de estudios de idiomas extranjeros y resumiendo las principales divisiones del contenido de los libros de texto para los varios niveles y arreglándolas en orden, el estudiante comenzará a entender cómo se desarrolla paso a paso el dominio de un lenguaje. Entonces empezará a captar el todo, por supuesto, con tal que él mismo haya logrado la habilidad de comprender, hablar, leer y escribir la otra lengua.

Un segundo procedimiento que debe anteceder cronológicamente al que se acaba de describir, es hacer que el estudiante prepare y compare los extractos de la historia de su lengua materna y del idioma que se propone enseñar.

La segunda meta es la de dar al futuro profesor la comprensión de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras y la relación que existe entre ellas y el proceso educativo. Para lograr esto se requieren dos pasos: 1) que el alumno estudie un sistema educativo funcional y determine cuáles deben ser sus objetivos

y si éste verdaderamente los alcanza. Lo cual se logra apropiadamente en los cursos sobre ciencias de la educación. Luego, 2) el alumno debe estudiar esas metas para entender la manera en que el conocimiento de un idioma extranjero puede contribuir a ellas, es decir, cómo puede este conocimiento reforzar y contribuir a la educación del individuo, según: a) sus necesidades, b) las necesidades de la comunidad y, c) su desarrollo cultural y vocacional.

El proceso de desenvolvimiento de las dos metas precedentes aumentará la habilidad del futuro maestro para la investigación y la preparación de trabajos por publicarse. También le dará un mejor entendimiento de la profesión que ha escogido y un marco en el que pueda construir planes para lecciones diarias, semanales y mensuales. Sabrá escoger mejor libros de textos y materias didácticas y tendrá las bases para escoger un método en caso de que se le presente la ocasión.

La tercera meta es la de dar a los candidatos un conocimiento completo de todos los métodos conocidos y la historia y la crítica relacionada con ellos. Sólo en estas condiciones comprenderá el método que se le exige emplear, o podrá escoger uno, independientemente.

La cuarta meta es la de enseñar al candidato la manera de preparar y utilizar las materias didácticas, **realia** y las ayudas visuales. Por las conferencias y la lectura, el alumno aprenderá los principios y la técnica para la preparación y el uso de estos materiales. Este conocimiento por sí solo da la mejor preparación en los procedimientos de la enseñanza.

La quinta y última meta es la de enseñar al candidato la preparación de planes de lecciones y la valorización tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Las técnicas para la medición se habrán aprendido en los cursos de las ciencias de la educación, y la manera de aplicarlas será demostrada en el curso de metodología. El curso incluirá un examen de los tests estandarizados para los idiomas extranjeros e indicaciones con relación a donde

conseguirlos, cómo utilizarlos y los resultados que arrojan. Debe inspirarse en el alumno un deseo de emplearlos, antes que un temor a ser juzgado desfavorablemente en la aplicación a sus estudiantes.

Los cursos en ciencias de la educación, en las costumbres y cultura, y en la civilización del país cuyo lenguaje se ha aprendido, deben preceder al curso de metodología. La observación de la buena enseñanza y el llevar apuntes sobre las observaciones, deben realizarse a principios del curso. Mientras se enseña la preparación de los planes de lecciones habrá oportunidades para sugerir las técnicas para la enseñanza de los elementos más difíciles del idioma y para ampliar más la comprensión del alumno hacia el lenguaje como un todo. Si el alumno ha tenido la suerte de seguir un curso de semántica, estará mucho mejor preparado para enseñar un idioma vivo a sus estudiantes y enseñará el lenguaje en lugar de las reglas.

La metodología debe incluir instrucción en: 1) la organización y conducción de los clubes de idiomas, y la historia y requisitos de ingreso a las sociedades de honor del respectivo idioma; 2) la historia y las ventajas de ser socio de las organizaciones profesionales; 3) la necesidad de suscribirse a las revistas profesionales; 4) la necesidad de la investigación, de viajar en el extranjero, de asistir a la escuelas de verano para el desarrollo profesional; y 5) la ética profesional, cuándo y cómo solicitar colocaciones, etc. Debe incluir también instrucción en los procedimientos para enseñar la lectura a los estudiantes que aprenden a hablar un idioma extranjero en la escuela primaria. Debe ofrecerse otro tipo de instrucción, en la técnica de enseñar la lectura, para los alumnos-maestros que proyectan enseñar en el colegio. El propósito de esta enseñanza es sobre todo el de inspirar en los alumnos el deseo de leer por el propio placer de la lectura, como en el caso de las clases de literatura en idioma vernáculo. Esto incluirá el esquema de una unidad para la enseñanza de cierta selección de literatura en su propia fuente, basada en el trabajo oral, con

miras a desarrollar el interés y el examen, como también para hacer resaltar los valores literarios y filosóficos.

El curso de metodología debe colocarse, cuando más temprano, en el tercer año de los estudios universitarios y preferiblemente en el cuarto o último de ellos, antes de la graduación, dejando lugar para un semestre de práctica docente.

Perfeccionamiento para profesores en servicio

El legítimo maestro profesional nunca deja de aprender. Para quien esté profesionalmente vivo no existe el estancamiento; siempre camina hacia adelante. Por esta razón le es imprescindible un plan o una meta para su vida y debe tender a que todo lo que haga, cuente para el progreso y la consecución de esa meta; de otra manera su vida resultará nula o parasitaria. Este proyecto es necesario a los efectos de conservar la salud personal, emocional y física, por cuanto necesita un temperamento estable y la habilidad para mantener vivos el interés y entusiasmo de sus alumnos y, además, de su materia. El entusiasmo genera entusiasmo, y un profesor cansado se verá en el caso de asistir a clases de alumnos también cansados.

Más que ningún otro, el profesor de idiomas tiene mayores oportunidades para combinar el mejoramiento profesional con el placer. La primera de éstas es el viajar en el país cuyo idioma enseña. Para sacar el mejor provecho de tal viaje se necesita de alguna preparación. Generalmente, el tiempo que se puede pasar en el exterior es limitado y por lo tanto puede resultar que no baste para visitar los lugares importantes, si no obtiene de antemano los datos necesarios para arreglar su itinerario. Lo mismo se puede decir con relación a gastos y fondos necesarios para el viaje de ida y vuelta y la estada. Todos los veranos hay excursiones entre las repúblicas americanas y entre las Américas y Europa, que cuentan con guías. Por la carretera panamericana se

puede viajar fácil y libremente entre el Canadá, los Estados Unidos, México y la América Central. Cuando esté completa la sección de la carretera entre San José de Costa Rica y Colombia, los turistas podrán viajar por todas las Américas a su voluntad y en sus automóviles. En la actualidad hay que enviar los automóviles en buque desde Costa Rica a Colombia. Luego se puede reanudar el viaje por la costa occidental de Sudamérica hasta Santiago de Chile; después de atravesar los Andes y llegar a Buenos Aires, es posible seguir hasta Montevideo y Río de Janeiro. En sentido opuesto se puede viajar desde Costa Rica a los Estados Unidos, el Canadá y Alaska. Existen también las facilidades para el transporte comercial por parte de compañías marítimas y de aviación, que generalmente ofrecen pasajes a costo reducido durante el verano.

Sin embargo, las vacaciones no son las únicas ocasiones para el mejoramiento profesional. Muchas horas de ocio pueden ocuparse beneficiosamente en la lectura de publicaciones, revistas y libros profesionales procedentes del país cuyo idioma se enseña. Estos pueden conseguirse en las bibliotecas o por suscripciones, y equiparán al profesor en tal manera que pueda hacer de sus clases algo más que ejercicios gramaticales, paradigmas y traducciones. Como resultado, el profesor dará vida a la literatura, la que tendrá significado para los alumnos y los llevará a leer más, porque el profesor mediante sus conocimientos de historia, costumbres y cultura, filosofía y psicología, podrá interpretar los verdaderos valores de la literatura. Los personajes tendrán vida; su razón de ser y sus motivos se comprenderán, y se revelarán nuevos matices del pensamiento, sentimientos y acciones. Las costumbres y los hábitos de otros países se volverán interesantes y hasta tal vez deseables, porque serán comprendidos, más bien que considerados extraños por ser diferentes. El lenguaje tenderá a deshacer el provincialismo y a desarrollar un cosmopolitismo, que es una de las razones de su enseñanza.

Tal enseñanza puede ser el fruto únicamente del entusiasmo

y conocimiento profundo de parte del profesor que conozca los recursos naturales y humanos, las industrias, oficios, las maneras de vivir y pensar, y las costumbres de las regiones y el pueblo que estudia. Estos conocimientos en su forma madura y más completa pueden conseguirse solamente por un estudio continuo y sistemático o mediante viajes. Para estos propósitos el profesor necesita poseer o tener acceso a los recursos del aprendizaje. Cada profesor de idiomas debe conseguirse un mínimo de obras de referencia y de la mejor literatura del idioma que enseña. Las editoras y los importadores dan descuentos a los profesores, reduciendo así el costo de este equipo. También, suscribirse a los periódicos y revistas profesionales y a las publicaciones del caso, que salen en su otra lengua. El profesor que quiera que, tanto él como sus estudiantes gocen del estudio del idioma, aprovechará los programas radiofónicos y asimismo será él dueño de un surtido de discos relacionados con el lenguaje y tal vez de una grabadora de cinta o de alambre para uso personal, a pesar de que el mismo plantel donde enseña tenga este equipo. Pueden grabarse programas extremadamente valiosos e interesantes que reciba a través de la radio o mientras esté viajando durante las vacaciones de verano. En muchas poblaciones existen una o varias personas cuya lengua materna se enseña. Estas personas ofrecen la ocasión para que el profesor mantenga o mejore su fluencia o para obtener datos acerca del lenguaje o del pueblo que representa y para dar a los estudiantes la ocasión de escuchar otra voz, otra pronunciación y entonación, así como para hacer preguntas acerca del país cuyo lenguaje se estudia.

La habilidad de aplicar conceptos creativos a la enseñanza del lenguaje ha de cambiar los deberes cotidianos, de una rutina automática y sin vida, al arte de inspirar entusiasmo, de ayudar a los alumnos a adquirir interés y respeto para otros medios de comunicación, para otras culturas, civilizaciones, maneras de pensar y hacer. Ayudará grandemente a deshacer aquella desafortunada actitud vista en demasiados ciudadanos de los Estados Uni-

dos y que fué acertadamente satirizada por el señor Dooley, cuando asumió el mando de las Islas Filipinas en 1898: "Les enseñaremos nuestra lengua porque es más fácil enseñarla, antes que nosotros aprender la suya". (18)

Quienes así enseñen nunca serán culpables de que sus estudiantes odien el idioma; al contrario atraerán a los estudiantes a sus clases, exigirán a ellos mucho estudio y mandarán a las anchas vías de la vida un grupo apreciable de seres humanos un poco mejores. Los estudiantes siempre estiman en mucho las clases organizadas, en las cuales se les anima cariñosamente a hacer lo que les toca y a rendir todo lo posible y en las cuales se mantienen buenas normas. Los alumnos siempre asisten, en cantidades, a las clases "fáciles", pero lo hacen con un sentimiento de superioridad, con falta de respeto y hasta despreciando al profesor. El entrenamiento proporciona técnicas y conocimientos, pero no da el arte; y el poseer una destreza no asegura automáticamente la habilidad de impartirla. Tampoco asegura que la habilidad de impartirla o desarrollarla no anule su propio propósito. Ya existe demasiada evidencia de esto. El gran número de profesores que han enseñado su idioma año tras año y todavía son incapaces de hablarlo, es sobrepasado únicamente por el número de alumnos que, a causa de la metodología empleada, han fracasado o se han retirado de las clases donde se enseña una habilidad que los niños pueden dominar fácilmente.

Además del entrenamiento básico y necesario para la eficiencia en el uso y la enseñanza del lenguaje, el profesor debe tener respuestas listas a tales preguntas como las siguientes:

- 1) ¿Quiénes son los renombrados escritores de este idioma?
- 2) ¿Qué han aportado al pensamiento y la literatura mundiales?
- 3) ¿En qué manera han contribuído al progreso, la civili-

(18) Citado en *General Education in School and College*, págs. 48-49.

zación, el arte, y la ciencia del mundo, a las cuatro libertades, etc.?

4) ¿Cuáles obras literarias o científicas son adecuadas para la lectura de los estudiantes de diferentes edades o grados de la escuela y de los adultos en un programa de lectura diferenciada?

5) ¿Cómo y por qué se conduce y piensa ese pueblo en formas diferentes de las nuestras? ¿Qué podemos desprender de eso?

6) ¿En cuáles aspectos hay interdependencia de nuestro país y el extranjero?

7) ¿Cómo pueden desarrollarse las relaciones y la cooperación en mejor forma entre los dos países?

8) Aparte de los posibles conceptos románticos, ¿cuáles son las verdaderas condiciones económicas del otro país?

9) ¿Cuáles diferencias filosóficas y psicológicas existen entre los dos pueblos?

Las respuestas a tales preguntas forman los cimientos de un estudio del lenguaje que tenga propósitos constructivos y de significado para los alumnos. Esta forma de aprendizaje produce efectos sociales de valor para la vida en un mundo que cambia rápidamente y que disminuye en tamaño cotidianamente en proporción directa a la velocidad y la cantidad de los medios de comunicación cada vez más numerosos. Esto a su vez exige una comprensión de la función de la escuela en el ambiente social. La escuela no puede ser una positiva fuerza dirigente en la comunidad si los profesores no conciben su vocación como influencia constructiva, en términos de las necesidades fundamentales de los niños y el pueblo en una sociedad dinámica que, por consiguiente, está siempre cambiando. Mientras los profesores acepten sin dudar el punto de vista materialista (en los EE. UU.), o el de la tradición (en la América Latina), y consideren a la educación como forma de adquirir comodidades materiales, o la conservación a todo trance de las glorias del pasado, es decir, mientras así suceda, la educación desarrollará individuos provinciales, con prejuicios, seres cosmopolitas. La literatura y la civilización son la suma y el reflejo de esos individuos. Pocos profe-

sores tienen la oportunidad o la responsabilidad con relación a esto que le toca al profesor de idiomas. Este posee las mayores ocasiones para interpretar otra cultura y así dar una mejor comprensión de la propia civilización para subrayar sus imperfecciones y señalar sus valores, para hacer comparaciones y contrastes, para desarrollar normas de valores sociales y asimismo la tolerancia, que es el rasgo característico de los hombres y las mujeres cultos y educados quienes, mientras mantengan su propio carácter, las convicciones, la dignidad, el respeto a sí mismo y a la personalidad, todavía serán capaces de ajustarse y adaptarse con facilidad a toda nueva circunstancia o ambiente en que puedan encontrarse, para el placer y la felicidad de todos los que les rodean.

Este es el tipo de carácter que se necesita especialmente hoy día, en el buen ciudadano que ha de representar a su familia, su país, y, a veces, su gobierno, en la vida y a través de las responsabilidades oficiales, en las mundialmente extensas esferas de influencia, donde el nuevo mundo encuentra que tremendas responsabilidades claman, **a viva voce**, atención inmediata, positiva, eficaz. Este es el tipo de ciudadano que cada país y el mundo entero necesitan y hay que desarrollarlo.

El guante se ha arrojado, el reto es gráfico y urgentemente claro —un reto a los sistemas docentes, a las autoridades, a la sociedad, a los padres y profesores; y uno de los factores más potentes y poderosos en este trabajo: el profesor de idiomas.

APENDICE A

BIBLIOGRAFIA MINIMA PARA EL PROFESOR DE IDIOMAS MODERNOS

- The Modern Language Journal**, The National Federation of Modern Language Teachers, 450 Ahnaip Street, Menasha, Wisconsin, U. S. A.
- A Manual of Style with Specimens of Type** (10 th ed.; Chicago: University of Chicago Press, 1937).
- Angiolillo, Paul F., **Armed Forces' Foreign Language Teaching, Critical Evaluation and Implications** (New York: S. F. Vanni Publishers & Booksellers, 30 West 12th Street, 1937).
- Coleman, Algernon, and Clara Bdeslove King, **An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching**, (Chicago: University of Chicago Press, Vol. I, 1933; Vol. II, 1938; Vol. III, Tharp, James B., (Columbus, Ohio: College of Education, Ohio State University, 1952).
- Dunkel, Walter V., **Modern Languages for Modern Schools** (New York: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1942).
- Schwartz, William L., Arthur G. Bovée, and Lawrence A. Wilkins, **Vocational Opportunities for Foreign Language Students** (Washington, D. C.: The Modern Language Journal, 1941).

LISTA ADICIONAL PARA PROFESORES DE INGLES

- The English Journal**, 211 west 68th Street, Chicago, Ill., U. S. A.
- Blaine, Annie, **Fun on a Ride** (Special games to play in a car, for boys and girls from 8 to 12), (New York: Hart Publications, 1952), 96 pags. A la venta en la Librería Científica, Casilla 2905, Quito, Ecuador.
- Fife, Robert Herdon, and Hershel T. Manuel, **The Teaching of English in Puerto Rico** (San Juan, Puerto Rico: Department of Education Press, 1951).
- Frankel, Lillian, and Godfrey Frankel, **101 Best games for Teenagers** (New York: Sterling Publishing Co., 1951), 257 páginas.
-, **Teaching and Learning English as a Foreign Language** (Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945), 153 págs.
- Horn, E., and T. Peterson, **The Basic Vocabulary of Business Letters** (New York: The Gregg Publishing Co., 1943).
- Kenyon, John Samuel, **American Pronunciation**, (Ann Arbor, Michigan: The George Wahr Publishing Co., 1943).

- Newcomer, Alphonso Gerald, and Alice E. Andrews, **Twelve Centuries of English Poetry and Prose** (New York: Scott, Foresman & Co., 1910).
- Pattee, Fred Lewis, ed., **Century Readings in American Literature** (4th ed., New York: The Century Co., 1932).
- Reindorp, Reginald C., Bernice M. Boswell, and George I. Sánchez, **References for Teachers of English as a Foreign Language** (Austin, Texas: The University of Texas Press, 1949). Gratis.
- Reindorp, Reginald C., **Metodología de las Lenguas Vivas** (Lima, Perú: 2nd. Librería Internacional, Boza 879, 1945), 128 páginas con mapa de la carretera panamericana.
-, "Teaching English as a Foreign Language in Costa Rica", **Modern Language Journal** (March, 1944).
-, "The Study of English in El Salvador", **Modern Language Journal**, Vol. 31 (1947). Págs. 131-137.
-, "Teaching English by Radio in Costa Rica", **Hispania**, Vol. 26 (Diciembre, 1943). Págs. 425-428.
- Riddell, Mark, **The Jumbo Fun Book**, games, puzzles, quizzes, for boys and girls from 9 to 15, (New York: Hart Publications, 1952). 160 páginas. A la venta en la Librería Científica, Casilla 2905, Quito, Ecuador.

LISTA ADICIONAL PARA PROFESORES DE FRANCES

- The French Review**, The American Association of Teachers of French, 228 Eats 45th Street, New York, N Y.
- Baker, Florence M., **The Teaching of French** (Boston, Mass.: Houghton Mifflin Co., 1931). 260 páginas.
- Bond, Otto F., et al., **French Syllabus** (Chicago: University of Chicago Bookstore, 1926). Págs 67.
- Cheydleur, Frederick D., **French Idiom List** (New York: The Macmillan Co., 1929). Pág. 154.
- ameson, Russel P., **Le Cercle Francais** (Boston, Mass.: D. C. Heath & Co., 1932). Pág. 228.
- Tharp, James B., **The Basic French Vocabulary** (New York: Henry Holt & Co., 1939). Pág. 222.

LISTA ADICIONAL PARA PROFESORES DE ESPAÑOL

- Hispania**, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese University of Indiana, Greencastle, Indiana.

- Bond, Otto F., et al., **Spanish Syllabus** (Chicago: The University of Chicago Bookstore, 5802 Ellis Ave., 1941).
- Jones, Willis Knapp, **Calendar of Latin American Anniversaries and Calendar of Spanish Anniversaries** (Dallas, Texas: Tardy Publishing Co., 1935).
- Keniston, Hayward, **Spanish Idiom List Selected on the Basis of Range and Frequency of Occurrence** (New York: The Macmillan Co., 1929).
- Pequeño Larousse** (París: Librería Larousse, 1938).
- Roach, Eloise, **Spanish Club Manual** (Dallas, Texas: Tardy Publishing Co., 1935). Pág. 108.
- Sparkman, Colley F., **Games for Spanish Clubs** (New York: Instituto de las Españas, 1926). Pág. 108.
- Tatum, Terrell Louise, **Pan American Business Spanish** (New York: D. Appleton-Century Co., 1945). Pág. 255.

APENDICE B

AYUDAS DIDACTICAS, TESTS Y EQUIPO

- Chamber of Commerce, de cualquier ciudad de los Estados Unidos, enviará gratis datos e informes acerca de la ciudad.
- Chamber de Commerce Francaice des Estats-Unis, Inc., 4 East 52nd St., New York City, N. Y. Folletos ilustrados de Francia.
- Cooperative Foreign Language Tests**, (New York: Cooperative Tests Service, 15 Amsterdam Ave.) Para alemán, francés, español, italiano y latín. Para el vocabulario, la lectura y la gramática.
- Cuthbertson Verb Wheels**, Boulder, (Colorado, U. S. A.: Department of Romance Languages, University of Colorado). Hay "ruedas" separadas para alemán, español, francés y latín.
- Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, Bucaroli 12, México, D. F. Folletos ilustrados acerca de México.
- English Language Institute, 1522 Rockham Building, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, U. S. A. Tests de inglés:
1. Tests of Aural Perception for Latin American Students.
 2. Tests of Aural Comprehension.
 3. Examination in Structure.
 4. Composition Examination.

French Government Tourist Bureau, 610 Fifth Avenue, New York City, Folletos ilustrados.

Heimers, Lili, **Pan Americana** (Upper Montclair, New Jersey: Visual Aids Service, 1940).

Lundberg-Tharp, **Audition Test in French** (Columbus, Ohio: College of Education, Ohio State University, 1934).

Oficina de Turismo, en la capital de cualquier república latinoamericana, enviará datos acerca del respectivo país.

Pan American Union, Washington, D. C. Folletos ilustrados:

1. **American City Series.**
2. **American Nation Series.**
3. **Ports and Harbors of South America.** Pág. 200.
4. **Seeing South America.** Pág. 224.
5. **Stories of Commodities.**
6. **Seeing the Latin Republics of North America.** Pág. 185.

Fonógrafos y Tocabiscos:

Walter Ashe Radio Co., 1125 Pine Street, St. Louis 1, Mo., U. S. A.

Sears, Roebuck & Co., 4640 Roosevelt Blvd., Philadelphia 32, Pennsylvania; U. S. A.

Bell Recordo-Fone, Bell Sound Systems, Inc., Columbus 7, Ohio, USA.

V-M Corporation, Benton Harbor, Michigan, U. S. A.

Programas radiofónicos:

White's Radio Log, publicada trimestralmente por C. DeWitt White Co., P. O. Box 142, Bronxville, New York. El ejemplar a 25 centavos (US); anualmente, 75 centavos (US). Es una lista de las radiodifusoras tanto de onda corta como de onda larga de los Estados Unidos y del Canadá; difusoras de onda corta de todo el mundo.

Grabadoras: (De cinta)

Walter Ashe Radio Co., 1125 Pine Street, St. Louis 1, Mo., U. S. A.

Sears, Roebuck & Co., 4640 Roosevelt Blvd., Philadelphia 32, Pennsylvania, U. S. A.

SoundMirror, L. A. Laboratories, Inc., 540 East Larned St., Detroit, Michigan, U. S. A.

Bell Recordo-Fone, Bell Sound Systems, Inc., Columbus 7, Ohio, U. S. A.

Revere, Grinnels, 1515 Woodward St., Detroit, Michigan, U. S. A.

Grabadoras: (De alambre)

Webster-Chicago Co., 5610 West Bloomingdale Ave., Chicago, Ill. Ofrecen varios modelos, también tocadiscos.

Grabadoras: (De discos)

Wilcox-Gray. Gay Corporation, Charlotte, Michigan, U. S. A., L. B. Conn Sales & Service Co., 7310 Woodward Ave., Detroit 2, Michigan, U. S. A.

Discos:

Columbia Phonograph Co., Inc., 1776 Broadway, New York City.
Educational Department, RCA Victor División, Camden, New Jersey, U. S. A. **Ready Reference Classification of Victor Records.**
Funk & Wagnalls Co., 354 Fourth Ave. New York City.
Iroquois Publishing Co., Syracuse, New York.
Language Phone Method, Inc., 354 Fourth Ave., New York City.
Linguaphone Record Language Courses, Linguaphone Institute, 30 Rockefeller Plaza, New York City.
National council of Teachers of English, 211 West 68th Street, Chicago, Ill., U. S. A. (Para profesores).
R. C. Cortina, Co., 105 West 40th St., New York City, N. Y.
Sears, Roebuck & Co., 4640 Roosevelt Blvd., Philadelphia 32, Pennsylvania, U. S. A.
Victor Talking Machine Co., Camden, New Jersey, U. S. A.

Canciones:

Sing 'em Cowboy, Sing 'em, (Songs of the Trail and Range), New York: Amsco Music Sales Co., Inc., 1600 Broadway), pág. 96.
Stephen Foster (songs by), (New York: Robbins Music Corporation, 799 Seventh Ave.) Pág. 96.
Twice 55 Community Songs (Boston Mass.: C. C. Burchard & Co.) Canciones populares de los Estados Unidos.
Study-Travel Club, 1.000 Union Trust Arcade, Cleveland, Ohio, U. S. A. Carteles y mapas de Francia.
Tardy Publishing Co., Dallas Texas, U. S. A. Folletos baratos de ayudas didácticas.
The World Almanac and Bood of Facts (New York: New York World-Telegram). Ediciones anuales; dan los más recientes datos acerca todos los países.

APENDICE C

PERIODICOS EN LENGUA EXTRANJERA, PARA ALUMNOS

- El Eco**, (New York: Doubleday, Doran & Co., Inc.) Bimensual. Para principiantes y estudiantes más avanzados de español. Graduado de acuerdo con la dificultad del lenguaje.
- La Prensa** (New York: 245 Canal Street). Diario menos el domingo. Periódico para lectores de español.
- La Vie** (Dallas, Texas: Banks Upshaw Co.) Para estudiantes de francés.
- Le Courier des Stats-Unis** (New York: Western Newspaper Union, 310 East 45 th St.) Se publica todos los sábados, para personas de habla francesa de los Estados Unidos.
- Le Petit Journal** (New York: Doubleday, Doran & Co., Inc.) Bisemanal, de Octubre a Mayo.
- Selecciones del Reader's Digest** (New York: Reader's Digest, Pleasantville).

APENDICE D

PELICULAS Y DIAPOSITIVAS

- College Film Center, 59 East Van Buren Street, Chicago, Ill. Arrienda y vende películas sonoras.
- Educational Lantern Slide Service, Inc., 736 South Wabash Ave., Chicago, Ill. Arrienda y vende diapositivas a colores y en blanco y negro.
- Famous Foreign Features**, Educational Department, Columbia Pictures, Corporation, 729 Seventh Ave., New York. Escenas sobresalientes para el uso en las escuelas.
- Garrison Film Distributors, 750 Seventh Ave., New York. Arrienda y vende películas, sobre todo para las clases de español.
- True-View, Incorporated, Rock Island, Ill., Películas en rollos con escenas de Fontainebleau, el vapor Normandie, París, Versalles. Hay 11 rollos para el uso individual de los estudiantes.
- U. S. Film Service, Washington, D. C. Pida el catálogo.

APENDICE E

IMPORTADORES Y EXPORTADORES — ESTADOS UNIDOS

Importadores:

- Brentano's 1 West 47th, St. New York. Libros y cuadros.
- Denoyer-Geppert Co., 5235-5257 Ravenswood Ave., Chicago, Ill. Carteles, globos, mapas, cuadros y modelos científicos.
- La Casa de Realía, 1204 South 16th St., Chickasha, Oklaoma, U. S. A. Carteles y realía para español.
- Franz C. Feger, 70 Fifth Ave., New York City, N. Y. Obras literarias de España y de la América Latina. Catálogo gratis.
- George E. Stechert & Co., 31-33 East 10th Street., New York City, N. Y. Periódicos y libros extranjeros.
- Nuestro Mundo, Agencia de Publicaciones, 890 Glen Arden Way, N. W., Atlanta, Georgia, U. S. A. Periódicos y revistas españoles.
- Rand McNally & Co., 111 Eighth Ave., New York City, N. Y. Frabrican mapas murales e importan mapas extranjeros.

Exportadores:

- Bookmailer, 46 Cedar St., New Yorw City 5, N. Y., U. S. A. Enviarán cualquier libro impreso, porte pagado, a cualquier país del mundo, a precio de librería. Hay que mandar dólares con el pedido. Catálogo gratis.
- Public Relations Office, International House, New Orlands, La.. U. S. A. Ofrecen ayuda y datos para muchos problemas.

Exportadores de Libros.—América Latina:

- Librería Universal, San José, Costa Rica.
- Librería Científica, Casilla 2905, Quito, Ecuador.
- Librería El Siglo, San Salvador, El Salvador, C. A.
- Antigua Librería Robredo, Apartado Postal 8855, México, D. F.
- Librería Internacional, Boza 879, Lima, Perú.

APENDICE F

PLAN DE ESTUDIOS PARA CERTIFICADOS Y DOCTORADO EN INGLES

1. CLASE C. Profesor de inglés, provisional

CURSO N°	1er. año	HORAS
45	Gramática Castellana I	1
7	Lógica	3
114	Pedagogía General	2
51	Inglés I (curso nivelador)	3
54	Francés I (curso nivelador)	3
65	Psicología General	2
116	Metodología General	2
		18
	2º año	
9	Estética	2
111	Psicología de la Adolescencia II	2
118	Metodología de inglés	2
117	Práctica de la Enseñanza de inglés	3
53	Historia de la Literatura de Estados Unidos	3
52	Cultura y costumbres de los Estados Unidos	2
109	Práctica de Composición y Estilo (inglés)	2
55	Francés II	19
		19

2. CLASE B. Maestro de Inglés.

REQUISITOS: Todos los cursos citados para el certificado de la Clase C. y, además, los siguientes cursos:

3er. año

110	Castellano	3
112	Psicología Aplicada a la Educación III	2
36	Literatura Universal	3
	Gramática y Composición Avanzadas (inglés)	2
	Fonética y Pronunciación inglesas	2
40	Historia de la Literatura inglesa	3
115	Pedagogía de la Segunda Educación	2
56	Francés III	3
		<hr/>
		20

3. CLASE A. Profesional (permanente) y Supervisor

REQUISITOS: Todos los cursos estipulados para los certificados de las Clases B. y C. y, además, los siguientes cursos:

4º año

120	Supervisión de la Educación	2
124	Métodos de Investigación	2
17	Filosofía de la Educación	2
?	Inglés antiguo	3
?	Literatura Estadounidense de la Epoca Colonial	2
	Literatura Inglesa del siglo XV y principios del XVI	2
?	Shakespeare	2
?	Historia de la Literatura Francesa	3
		<hr/>
		18

4. DOCTORADO EN INGLÉS

REQUISITOS: Todos los cursos estipulados para los certificados de las Clases A. B. y C., dos años de experiencia en la enseñanza de inglés, una disertación y los siguientes cursos:

5º año

43	Lingüística I (Gramática Histórica)	2
----	-------------------------------------	---

228

123	Estadística General y Aplicada a la Educación	2
	Literatura inglesa del siglo XVII	2
	Literatura inglesa del siglo XVIII	2
	Seleccionar cursos de Literatura inglesa o de los Estados Unidos para especializarse	10
		<hr/> 18

6º año

44	Lingüística II (Gramática Comparada Semántica)	2
	Seleccionar 14 horas, divididas en 8 de la especialización y 6 de Literatura Francesa	2
		14
	TOTAL	<hr/> 121

II. CURSOS PARA PROFESORES DE INGLES (Universidad)

A. Materias técnicas:

1.	El inglés antiguo	3
2.	Fonética avanzada	2
3.	Métodos	2
4.	Práctica de la enseñanza	2
5.	Psicología del adolescente	3
6.	Psicología infantil	3
7.	Composición y Gramática avanzadas	3
8.	Composición y estilo	2

B. Literatura estadounidense:

1.	La novela	3
2.	El drama (introducción)	3
3.	El drama (cursos avanzados)	3
4.	La poesía	3
5.	Las historietas cortas	3
6.	Historia general (en resumen)	3
7.	Era colonial (1607-1765)	2
8.	El período revolucionario	2

9. La era de la Nueva República	2
10. Mitad del siglo XIX (1830-1870)	2
11. Período de la Guerra Civil (1870-95)	2
12. Siglo XX (1895-)	2
13. Los principales escritores	2
14. Poesía y prosa del siglo XIX	3
15. Poesía y prosa del siglo XVIII	3
16. La novela desde 1900	2
17. La cultura y costumbres	2

C. Literatura inglesa:

1. Historia de la literatura británica (en resumen) desde los orígenes hasta Shakespeare	3
2. Literatura de los siglos XV y principios del XVI	3
3. El período isabelino — Shakespeare	2
4. Literatura del siglo XVII	2
5. Literatura del siglo XVIII	2
6. El romanticismo inglés	2
7. La literatura victoriana	2
8. La novela inglesa	2
9. El drama inglés	2
10. La poesía inglesa	2
11. Introducción al drama	3
12. Crítica literaria	3
13. Inglés comercial	2
14. Costumbres y cultura inglesas	2
15. Chaucer	3
16. Movimientos literarios	3

III. DESCRIPCION DE CERTIFICADOS

1. CLASE C. Profesor de Inglés. Provisional

Válido por cinco años, después de los cuales tendrá que ser canjeado con el Certificado de la Clase B.

REQUISITOS:

A. Tres años de inglés de colegio o una nota de 60 en el examen de eficiencia en inglés;

B. Treinta y siete horas de cursos universitarios, incluyendo los siguientes:

	HORAS
Inglés I (curso nivelador) (1)	3
Francés I (curso nivelador) (1)	3
Metodología de inglés	2
Composición y estilo ingleses	2
Práctica de la enseñanza de inglés	3
Historia de la Literatura de los Estados Unidos	3
Cultura y costumbres de los Estados Unidos	2
Francés II	3
	<hr/>
	21

2. CLASE B. Maestro (Colegio)

Válido por cinco años y renovable cada cinco años a la presentación de ocho horas de crédito alcanzadas en los Cursos Universitarios de inglés, o estudios previamente aprobados en el extranjero, en un país de habla inglesa.

REQUISITOS:

Los mismos que para la Clase C., con un aditamento de 20 horas. incluyendo los siguientes cursos:

	HORAS
Gramática y composición avanzadas (inglés)	2
Fonética y Pronunciación	2
Historia de la Literatura inglesa	3
Francés III	3
	<hr/>
	10

3. CLASE A. Profesional (permanente) y Supervisor

REQUISITOS:

Diez años de experiencia en colegios acreditados; todos los cursos estipulados para los certificados de las Clases C. y B., y un aditamento de dieciocho horas de cursos universitarios de inglés, incluyendo las asignaturas siguientes:

	HORAS
Inglés antiguo	3
Literatura estadounidense de la Epoca Colonial	2
Literatura inglesa del siglo XV y principios del XVI	2
Shakespeare	2
Historia de la Literatura francesa	3
Supervisión de la Educación	2
Métodos de investigación	2
	16

- (1) Puesto que todo los estudiantes que llegan a la universidad no traen igual preparación en el idioma, es preciso ponerlos al mismo nivel de conocimiento mediante un curso equiparador.

IV. EL DOCTORADO DE INGLES (Profesor Universitario)

(Todos los individuos de la universidad que tienen a cargo la preparación de los Profesores de inglés, estarán obligados a poseer el doctorado).

REQUISITOS:

1. Todos los cursos señalados para los certificados de las clases A., B. y C. y dos años de experiencia en la enseñanza de inglés en un colegio acreditado o en una universidad.
 2. Una disertación basada en una investigación valedera, que dé una contribución útil a los estudios de inglés o su enseñanza.
 3. Conocimiento de la lectura de un cuarto idioma, demostrado en un examen que mida dicha habilidad.
 4. Treinta y seis horas adicionales de cursos universitarios, computando un total de 121, distribuídas como sigue:
- A. Dos tercios en el campo de la especialización

Literatura inglesa, o
 Literatura de los Estados Unidos, o
 Lingüística, o
 Fonética, etc., o
 Semántica, o
 Métodos, etc.

B. Un tercio en la segunda especialización, en ramas como:

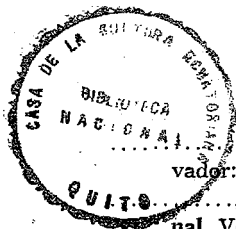
Literatura Francesa,
Alemán, u
otra materia.

BIBLIOGRAFIA

- Alberty, Harold, **Reorganizing the High School Curriculum** (New York: The Macmillan Co., 1950).
- Angiolillo, Paul F., **Armed Forces' Foreign Language Teaching, Critical Evaluation and Implications** (New York: S. F. Vanni Publishers & Booksellers, 1947).
- Armitage, R. H., "Some Uses of the Blackboard in Foreign Language Classes", **Modern Language Journal**, Vol. 30, pp. 475-480, 1946.
- Berkson, I. B., **Education Faces the Future**, New York: Harper & Bros., 1943.
- Blaine, Annie, **Fun on a Ride**, New York: Hart Publications, 1952.
- Bloomfield, Leonard, **Language**, New Yor: Henry Holt & Co., 1953.
- Bond, Otto F., et al., **French Syllabus** Chicago: University of Chicago Bookstore, 7th ed., 1953.
- Briggs, T. M., "Formal English Grammar as a Discipline", **Teachers College Record**, Vol. XIV, pp. 251-343, (sept., 1943).
- Burton, Lady, "Life of Sir Richard Burton", **Spectator**, August 11, 1894.
- Caswell, Hollis L. and A. Wellesly Foshay, **Education in the Elementary School**, New York: American Book Co., 2nd ed., 1950.
- Cole, Robert D., and James B. Tharp, **Modern Foreign Languages and Their Teaching**, New York: D. Appleton-Century Co., 1937.
- Coleman, Algernon, **Experiments and Studies in Modern Language Teaching**, Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Coleman, Algernon, and Clara Breslove King, **An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching**, Vol. I, 1927-1935, 1933; Vol. II, 1932-1937, 1938, Chicago: The University of Chicago Press.
- Dávila, Carlos R., **Inglés Activo**, Quito, Ecuador: Talleres Gráficos Nacionales, sin fecha.
- Departament of Education, University of Chicago, **Teaching Languages in the Elementary School** (Chicago: The University of Chicago Press, 1944).
- De Sauzé, E. B., **The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages**, Philadelphia, Penn.: John C. Winston Co., 1924.

- Dewey, John, **How We Think**, New York: D. C. Heath & Co., 1933.
- Dunkel, Harold B., **Second-Language Learning**, Boston, Mass.: Ginn & Co., 1948.
- Eaton, Helen S., **Semantic Frequency List for English, French, German, and Spanish**, Chicago: The University of Chicago Press, 1940.
- Encyclopedia Britannica**, Chicago: University of Chicago Press, 1941.
- Encyclopedia of Modern Education**, New York: The Philosophical Library, 1943.
- Encyclopedia of Educational Research**, Rev. ed., New York: The Macmillan Co., 1950.
- Federal Security Agency, Office of Education, **Bulletins on the educational systems of the Latin American Republics**, Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Fife, Robert Herndon, and Herschel T. Manuel, **The Teaching of English in Puerto Rico**, San Juan, Puerto Rico: Department of Education Press, 1951.
- Frogner, Ellen, "Clarifying Some Facts", **The English Journal**, Vol. XXIX, Nº 8, pp. 653-655, October, 1940.
- Fries, Charles C., **The Teaching of English**, Ann Arbor, Michigan: The George Wahr Publishing Co., 1949.
-, **Teaching and Learning English as a Foreign Language**, Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1951.
- General Education in a Free Society**, Report of the Harvard Committee, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1945.
- General Education in School and College**, A Committee Report, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1952.
- Griffin, Paul F., "A Realistic Approach to Language-Culture-Area Study", **Teachers College Record**, Vol. 54, Nº 2, Nov., 1952, pp. 100-105.
- Handschin, C. H., **Modern-Language Teaching**, Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Co., 1940.
- Hatfield, A. Wilbur, "What Grammar? And Why?" quoted in Walter V. Kaulfers, **Modern Languages for Modern School**, New York: McGraw-Hill Book Co., 1942, p. 78 (Mimeographed).
- Ittner, Robert T., "Implications of the Armed Forces' Language Program", **German Quarterly**, Vol. XVII, Nº 4, pt. 1, Nov., 1944.
- Jespersen, Otto, **Growth and Structure of the English Language**, New York: Appleton-Century Co., 1923.
-, **Language, Its Nature, Development and Origin**, New York: Knopf & Co., 1925.
- Johnson, Laura B., "Some Implications of the Intensive Language Program", **French Review**, Vol. XVII, Nº 6, May., 194.

- Johnston, Marjorie C., "Uno, Dos, Tres...", **The Journal of the National Education Association**, Vol. 41, Nº 9, December, 1952.
- Kaulfers, Walter V., **Modern Languages for Modern Schools**, New York: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1942.
- Keniston, Hayward, "We accept our Responsibility for Profesional Leadership", **School and Society**, Vol. 77, Nº 1992, February 21, 1953.
- Kieran, John, ed., **Information Please Almanac**, New York: The Macmillan Co., 1950.
- Knight, Edgar, "Some Disturbing Educational Contradictions", **School and Society**, Vol. 76, Nº 1980, pp. 337-331, Nov. 29, 1952.
- Leonard, J. Paul, **Developing the Secondary School Curriculum**, New York: Rhinehart & Co., 1949.
- McRae, Margit W., and others, **Handbook for the Teaching of Spanish in Elementary Grades**, San Diego, California; San Diego Public Schools 1952.
- McCreary, A. P., and James B. Tharp, "The 1941 French Teachers Census; Enrollments; Teachers Training", **The French Review**, Vol. XV, pp. 291-302; 493-500, February-March, 1942.
- Maronpot, R. J., "Teaching and Testing Vocabulary on a One-Language Basis", **Modern Language Journal**, Vol. 14, April, 1930, pp. 554-560.
- Ministerio de Educación(de cualquier república latinoamericana), informes sobre matrículas y asistencia en las escuelas.
- Moore, Ann Z., "Why I Chose to Study a Foreign Language", **Modern Language Journal**, Vol. XXV, pp. 181-185, December, 1940.
- Newmark, Maxim, ed., **Twentieth Century Modern Language Teaching**, New York: The Philosophical Library, 1948.
- Ogden, C. K., **The System of Basic English**, New York, Harcourt, Brace & Co., 1934.
- O'Rourke, L. J., **Rebuilding the English Curriculum to Insure Greater Mastery of Essentials, A Report of a Nation-Wide Survey**, Washington, D. C.: The Psychological Institute, 1934.
- Purin, C. M., **The Training of Teachers of the Modern Foreign Languages**, New York: The Macmillan Co. 1929.
- Raymond, Joseph, "Foreign Language Student Teachers' Experiences", **Teachers College Record**, Vol. 54, Nº 2, Nov., 1952, pp. 83-92.
- Readers' Digest**, Pleasantville, New York: Readers Digest Association, Inc.
- Reindorp, Reginald C., **And Experiment in Inter-American Cooperation-Cooperative Education Program**, manuscrito inédito.
-, "Teaching English as a Foreign Language in Costa Rica", **Modern Language Journal**, March, 1944.
-, **Metodología de las Lenguas Vivas**, Lima, Perú: 2ª ed., Librería Internacional, 1945.



-, **The Royal Road to Friendship**, 2^a ed.; San Salvador, El Salvador: Librería El Siglo, 1946.
-, "The Study of English in El Salvador", **Modern Language Journal**, Vol. 31, 1947.
- State Department of Education, **Tentative Course of Study for the Teaching of Spanish in Grades 3 to 8 Inclusive**, Bulletin N^o 426, Feb. 1, 1943, Austin, Texas.
- Stratemayer, Florence B., and others **Developing a Curriculum for Modern Living**, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia, New York.
- Stuart, Hugh, "The Training of Modern Foreign Language Teachers for the Secondary School in the United States", **Contributions to Education**, N^o 256. New York: Teachers College, Columbia University, 1927.
- Tireman, L. S., "Reading in the Elementary Schools of New Mexico", **Elementary School Journal**, Vol. XXX, April, 1930.
- Tireman, L. S., Newel Dixon, and vera Corneilius, "Vocabulary Acquisition of Spanish-speaking Children". **Elementary English Review**, Vol XII, N^o 5, May., 1935.
- Urban, W. M., **Lenguaje y Realidad**, México, D. F.: Librería Robredo, 1953.
- Webster's Collegiate Dictionary**, Springfield, Mass.: G. & C. Merriam Co., 5th ed., 1948.
- Wesley, Edgar Bruce, and Mary A. Adams, **Teaching Social Studies in Elementary Schools**, Boston, Mass.: D. C. Heath & Co., 1946.
- West, Michael, **Language in Education**, New York: Longmans, Green & Co., 1929.
-, **Learning to Read a Foreign Language**, New York: Longmans, Green & Co., 1926.
-, **The Construction of Reading Materials for Teaching a Foreign Language**, New York: Longmans, Green & Co., 1927.
- Whorf, Benjamin Lee, **Four Articles on Metalinguistics**, Washington, D. C.: Department of State, Foreign Service Institute, 1950.

Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año VI - Quito, Septiembre - Diciembre de 1953 - No. 28

DIRECTOR

Dr. Emilio Uzcátegui

CONSEJO DE REDACCION:

Dr. Benjamín Carrión
Presidente

MIEMBROS:

Alberto Ordeñana
Jaime Chaves Granja
Dr. Emilio Uzcátegui
Dr. Carlos Cueva Tamariz

SECRETARIO DE REDACCION:

Dr. Enrique Garcés

EDITOR:

Jorge Enrique Adoum

JEFE DE CIRCULACION:

Laura de Crespo Toral

COLABORADORES

de REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION
en sus cinco años de existencia

Abad Gonzalo	Moreno Espinosa Miguel
Adoum Jorge Enrique	Moreno Segundo Luis
Aizaga América	Muñoz Sanz Juan Pablo
Alvarado Rafael	Murguetyio Reinaldo
Albornoz Hugo	Ortiz Emma Esperanza
Arias Augusto	Ortiz Rigoberto
Arias Raúl	Ordeñana Alberto
Bosch Gimpera Pedro	Osuna Pedro
Bucheli Ligia de	Paredes Irene
Carbo Edmundo	Pérez José
Castillo Abel Romeo	Piaget Jean
Carrillo Alfredo	Plaza Galo
Chaves Alfredo	Privitera Joseph
Chávez Ligdano	Rodríguez García Eduardo
Del Hierro Efraín	Roselló Pedro
Descalzi César R.	Rubio Gonzalo
García Ortiz Humberto	Ruiz Cristóbal
García Leonidas	Salgado de Carbo, Leonor
Garcés Enrique	Scott, Donald R.
Garcés Víctor Gabriel	Smith Dorothy
Gatto Sobral Gilberto	Tobar Julio
Gilbert Abel	Torres Bodet Jaime
González Carlos E.	Torres Luis F.
Guevara Darío	Torres Nelson
Haldeman Rosé I.	Utreras Jorge
Hoffstetter Robert	Uzcátegui Emilio
Jácome Alfredo	Uzcátegui Maruja de
Jaramillo Pérez César	Vacas Gómez Humberto
Kingman Eduardo	Vallejo Pedro
Lippincott, Dixie	Velasco Ermel
Jarrín Luis H.	Verdesoto Luis
López Raúl	Vedesoto Raquel
Llerena José Alfredo	Viteri Atanasio
Mancheno Luis	Viteri Durán Alberto
Mata Martínez Humberto	Viteri Durán Juan

Cada autor es responsable de las ideas emitidas bajo su firma.
No se mantiene correspondencia sobre colaboraciones espontáneas.

PRECIOS:
Un número \$ 5,00
Un semestre " 10,00
Un año " 20,00