

El Español como Idioma Extranjero y la Metodología de su Enseñanza

Una Investigación Lingüístico Pedagógica

Tesis que presenta

FRANCISCO L. GAONA

para la obtención del grado de

DOCTOR EN LETRAS

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

1958

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En memoria de mi madre, que mucho hubiera deseado ver esta tesis terminada, la dedico a mi querida hermana Josefina Candelaria.

El verdadero sabio sabe, y sabe que no sabe, dando a su parcial ciencia y a su ignorancia parcial las respectivas delimitaciones y valoraciones que equivalentemente les corresponden. No será necesario encarecer el modesto y positivo saber que se consigue sabiendo que no se sabe lo que superficialmente se supone saber. En esa austera posición, hasta las dudas tienen un sentido ideal y ético que de otra manera no alcanzan.

...seguiremos creyendo no sólo en la conveniencia, sino hasta en la necesidad de continuar conjeturando, con todas las probabilidades de las más razonables lucubraciones hipotéticas, mas sin dogmatizar y sin dar como verdades ciertas incluso nuestras más queridas ilusiones de interpretación de la realidad por conocer.

Hemos tenido siempre la costumbre —que seguimos practicando— de acatar la previsoría máxima de “dejar abiertas las cuestiones” incluso en que nos hemos permitido opinar con resuelta, mas también con prudente firmeza. Hemos guardado, pues, las inexcusables precauciones para no edificar en cimientos de arena, y hemos puesto a nuestros más convencidos asertos la mesurada sordina no sólo de la más absoluta tolerancia, sino del sincero temor de equivocarnos.

PEDRO URBANO GONZÁLEZ DE LA CALLE

CAPÍTULO PRIMERO

PROPOSITOS, PROCEDIMIENTOS Y REALIZACIONES

De los varios temas que el sustentante de esta tesis había considerado realizables para cumplir con el requisito final de grado, los de investigación en el campo de la fonética española parecían pesar más en el ánimo de una decisión dentro de un camino recorrido ya durante muchos años. Así se explica que quedaran a medias un sinnúmero de notas sobre observaciones de un problema esbozado por el maestro Tomás Navarro Tomás, con cuya anuencia se había emprendido una investigación de carácter fonético. Pero la creciente preocupación por otro problema, comprendido también dentro del campo de su particular actividad profesional y sus estudios, vino a decidir al que esto escribe a optar por el tema de este trabajo. La determinación tomada no fue fácil, pues de antemano sabía que se enfrentaba a una tarea que por su propia naturaleza sería sumamente compleja, ardua y hasta ingrata. Compleja, porque en ella se dan la mano dos ciencias —la lingüística y la pedagogía— que de suyo ya lo son; ardua, por los diferentes aspectos del problema en los que es necesario investigar y la gran cantidad de fuentes de información que deben consultarse; ingrata, porque al llegar a las conclusiones nos damos cuenta de que los principios y procedimientos que se sugieren hacia el final de esta tesis, aunque es factible ponerlos en práctica, no será difícil que los eternos intereses creados presenten una resistencia que haga imposible su aplicación de inmediato.

Una larga vida en el magisterio deja siempre en el maestro la huella imborrable de la experiencia. Los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, aplicados después con entusiasmo juvenil, se ven confirmados o contrariados en el campo de la práctica docente. Aún más, con el andar de los años surgen nuevas situaciones que engendran nuevos problemas, y nos damos cuenta de que no nos es posible seguir laborando con los mismos

instrumentos, pues lo que fue útil en el pasado, en determinado medio y en ciertas condiciones, deja de tener vigencia cuando aquél y éstas han cambiado en el presente. De la experiencia surge justamente la urgencia de renovar los medios de trabajo —en nuestro particular caso, metodológicos— para ponerlos a tono con los nuevos principios de la ciencia y las nuevas condiciones en las cuales se desarrolla el proceso educativo, según las exigencias de la vida moderna.

En dicho proceso, el maestro desempeña papel insustituible. La profesión del magisterio, a la cual pertenece, se caracteriza por una serie de cualidades que la distinguen de muchas otras profesiones. Es, en primer lugar, una de las más antiguas, originada probablemente desde los albores de la prehistoria al mismo tiempo, o poco después, que la del sacerdocio y la de la medicina. Ha existido en todas partes y a través de todos los siglos. Le es peculiar un desinterés, que sólo puede encontrarse en el espíritu misionero —de otros tiempos, por supuesto—, y un deseo de adquirir los debidos conocimientos para capacitarse mejor y ejercerla con mayores probabilidades de buen éxito. Este anhelo de constante superación se manifiesta en todo maestro que lo es por vocación, ya que el mejoramiento de los métodos de la enseñanza le es imprescindible en la docencia debido a la incesante preocupación por lograr cada vez mejores resultados.

Pues bien, el deseo de hacerse útil al profesorado que dedica sus esfuerzos a la enseñanza de las lenguas extranjeras —en particular del español como segundo idioma—, influyó en el ánimo del sustentante para emprender, frente a los múltiples problemas que entorpecen el proceso del aprendizaje, una investigación en el campo de la metodología especializada y de la lingüística aplicada.

Pero antes de concretar y delimitar el propósito que nos sirvió de tema, es necesario hacer algunas pertinentes aclaraciones. Como quiera que en cuestión de métodos hay tantas modalidades como existen preferencias, y ocurre con frecuencia que quien aplica una de ellas lo hace con la convicción de que la suya es infalible —fenómeno psicológico de identificación completa que ya veremos en uno de los últimos capítulos—, se impone advertir que en lo que se expresa en el cuerpo de esta tesis no ha habido ni la más remota intención de herir susceptibilidades. Si algunos colegas se encuentran a tal grado identificados con el método que emplean que piensen que los resultados de esta investigación no les son del todo favorables, el primero en lamentarlo es el que esto escribe, pues el espíritu que lo anima, como ocurre con todo investigador que observa en su labor los procedimientos indicados por la ciencia, no es otro que un espíritu evidentemente constructivo. Habrá frases que parezcan un poco sentenciosas, concluyentes, pero sólo que parezcan, pues la intención no ha sido dogma-

tizar ni ganar adeptos, sino presentar conclusiones y a la vista de ellas hacer, con auténtica modestia, algunas sugerencias que se pueden, o no, llevar a la práctica, según convenga. Y algo más a este respecto: si bien alguna que otra idea ha tenido como origen la paternidad del autor de este trabajo, la mayor parte de ellas le son ajenas, aunque las ha hecho suyas en el desarrollo de los diferentes aspectos de la tesis. Se ha tenido que investigar en un campo amplio de ideas a fin de seleccionar todas aquéllas que significan un valor efectivo no sólo en el aspecto de la especulación teórica, sino también en el terreno, más sólido, de la aplicación práctica.

Ha sido preocupación constante del que esto escribe el hecho de que en la enseñanza de los idiomas extranjeros, después de dos, tres o más años de estudio el alumno no puede, o encuentra gran dificultad en hacerlo, entender ni expresarse en una conversación elemental sobre cualquier tópico común de la vida diaria. Ciertamente es que dos o tres años de enseñanza no son suficientes para obtener el dominio de una lengua, pero sí parecen serlo para absorber un vocabulario fraseológico de carácter básico y para desarrollar cierta habilidad audio oral que le permita participar en conversaciones elementales sobre tópicos comunes. La inmensa mayoría de las escuelas, principalmente secundarias y preparatorias de nuestro país, y en el vecino del norte los *high schools* y *colleges*, han producido resultados poco satisfactorios, según consta a todo el que haya cursado la enseñanza de algún idioma. Y es indiscutible que en la enseñanza de los idiomas, alcanzar buenos resultados debe preocuparnos sobre cualquier otra cosa. Si después de una considerable inversión no solamente de dinero, sino de tiempo y esfuerzo, no se logran los objetivos que deben ser logrados, es conveniente empezar a preguntarnos a qué se debe el fracaso. Ese es, entre otros, uno de los propósitos de esta tesis.

Es indiscutible que la importancia de la enseñanza de los idiomas extranjeros—en particular la del español—amerita, ante el problema esbozado anteriormente, una más cuidadosa evaluación de los métodos que se emplean en el proceso didáctico, previo examen de la situación que existe tanto en este país como en los Estados Unidos. Por otra parte, la hipótesis de que el problema radica en los cimientos nos lleva a limitar la investigación propuesta al *primer curso* de la enseñanza; hipótesis en cuyo apoyo presentamos las siguientes consideraciones.

Los objetivos que con creciente tendencia se propone la enseñanza de los idiomas extranjeros son, en orden de importancia—según veremos más adelante en esta tesis—, los siguientes: 1) habilidad de comprensión auditiva, 2) habilidad de expresión oral correcta, 3) comprensión de la lectura, 4) facilidad en la expresión escrita. En otras palabras: entender

lo que se escucha, hablar, leer y escribir el idioma español. Hay quienes agregan un quinto objetivo que nosotros consideramos implícito en los anteriores: el conocimiento de las costumbres, la cultura y la vida en general de los habitantes del país cuyo idioma se enseña. Pues bien, el orden de presentación de dichos objetivos, los malos resultados obtenidos con el estudio simultáneo de todos ellos, y los excelentes resultados que se alcanzan cuando se limita la enseñanza del primer curso a los dos primeros, además de los principios teóricos en los que tal limitación se basa, nos han servido de orientación al considerar los diferentes métodos en vigor y al tener en cuenta las aportaciones que para el esclarecimiento de este problema nos ofrecen tanto la lingüística como la psicología de la educación.

Pero no ha sido nuestra intención terminar en ese punto este trabajo, sino atrevernos, con las reservas del caso, a sugerir, con obligado recato, un proyecto de método integrado por todos aquellos elementos de otros métodos y aportaciones de las mencionadas ciencias, que tanto teórica como prácticamente han demostrado valor indiscutible en un primer curso limitado a los objetivos orales. Método ecléctico lo llamaría la metodología de las lenguas vivas, pero preferimos prescindir de tal término. La restricción impuesta en un curso elemental a sólo dichos objetivos de ninguna manera excluye, en cursos superiores, el desarrollo de la habilidad de leer empleando libros de texto y de la habilidad de escribir con la debida corrección. No se pretende, de ningún modo, producir analfabetos en el español como idioma extranjero, sino simplemente impartir a su debido tiempo la enseñanza de la lectura y la escritura, concediendo prioridad a lo que prioridad requiere para el mejor éxito de la tarea didáctica.

Desde hace mucho tiempo se ha afirmado que el método que deba emplearse en la enseñanza debe lógicamente corresponder al objetivo que se persiga, lo cual parece obvio a todas luces. Si hay individuos cuya breve y rápida preparación esté destinada a desarrollar con urgencia cierta habilidad en un aspecto del idioma, es lógico que el procedimiento y los medios deben ser los indicados para lograrlo cuanto antes. Esto es, si a un individuo le urge pasar un examen de traducción y el idioma en sí mismo no le importa, es indispensable, y nada más, enseñarle a traducir, y que Dios lo ayude. Sin embargo, es bien sabido que esos casos son de verdadera excepción, pues casi siempre se estudia un idioma con el propósito de aprenderlo en general, en sus diversos aspectos. Por esta razón no nos interesa el punto de vista de la enseñanza fragmentaria, propia más bien de clases particulares, sino la del idioma con el total de sus componentes principales, la que se imparte durante el breve tiempo de dos o tres años en los tipos de escuela anteriormente mencionados.

La metodología es la misma ~~no importa~~ qué idioma se enseñe y por eso, aunque la investigación se llevó a cabo en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua, no se excluyeron otros idiomas cuando el proceder así podía significar la aportación de valiosos datos. Por otra parte, quedó excluida la investigación del español como lengua materna, pues bien sabemos que los materiales de enseñanza y la presentación de los mismos, así como las condiciones del alumno en tal caso, difieren mucho de los elementos correlativos de la enseñanza del español como idioma extranjero, según veremos en el capítulo siguiente.

Los procedimientos seguidos para alcanzar lo previamente propuesto fueron múltiples, pero en todos los pasos sirvieron de guía las palabras del sabio maestro, doctor Pedro Urbano González de la Calle, que aparecen al principio de esta tesis. Basándonos en ellas, y en otras expresadas en diferentes fuentes, llegamos a la conclusión de que para aumentar la probabilidad de la validez de los resultados de una investigación lingüístico pedagógica, como la que aquí se ha intentado, son requisitos indispensables los siguientes: 1) propósito firme de emprender la investigación, pero modestia en la estimación de las propias facultades; 2) rigurosa objetividad en la observación, captación y clasificación de los datos; 3) honradez profesional en la generalización de los resultados y su aplicación; 4) actitud exenta de preocupaciones de carácter moral o dogmático; 5) aceptación de la posibilidad de poner en duda la validez de las más preciadas conclusiones a que hayamos llegado. Y a este respecto cabe citar las palabras del profesor Giles E. Dawson (ver la bibliografía al final de la tesis para ésta y todas las demás citas):

Scholarship implies an attitude toward truth and a method of working toward the establishment of truth—whether of historical events or of the meaning and significance of a literary work or of the nature of the world about us. The scholar has no axes to grind. He is not eager to prove his own hypothesis correct, but rather to find out whether they are correct or not. He is ever ready to reevaluate and reinterpret his evidence and to discard one hypothesis in favor of a better. When he uncovers a fact which does not square with his hypothesis he neither shuts his eyes to it nor tries to explain it away nor trims it to fit his own preconceptions, but rather adjusts the hypothesis to fit the facts.

En general, los procedimientos seguidos dentro de la metodología científica—de gran utilidad para la elaboración de esta tesis—pueden resumirse en los siguientes: 1) delimitación previa del problema, con la posibilidad de aceptar una hipótesis como punto de partida; 2) observación

de los fenómenos correspondientes al problema en estudio; 3) captación o recolección de los datos necesarios; 4) crítica, depuración y evaluación, mediante el proceso de análisis, de los datos obtenidos; 5) clasificación o concentración de los datos, previo proceso de síntesis, según ciertas características homogéneas; 6) verificación de los datos mediante la duplicación de las condiciones en que fueron obtenidos; 7) elaboración de los resultados en forma numérica o gráfica; 8) generalizaciones, por medio de la inferencia inductiva, de los resultados obtenidos; 9) aprovechamiento o aplicación de las conclusiones según los objetivos perseguidos. El método experimental fue usado en limitados casos y con la mayor cautela. En el curso de esta tesis es fácil comprender qué procedimientos se usaron en qué casos, por eso, excepto cuando ha sido muy necesaria, se ha omitido toda aclaración al respecto.

Los recursos que sirvieron de fuentes de información fueron de copioso contenido y de diverso carácter; si algo llegó a escasear no fue precisamente eso, sino el tiempo para aprovechar en mayor medida tan abundantes datos. De aquí que haya sido necesario establecer el principio de selección con relación a las personas, las instituciones y los materiales que sirvieron de fuentes de información. En las elaboraciones estadísticas—cuya laboriosa tarea apenas si luce en unas cuantas páginas—se tuvo que adoptar el procedimiento de muestreo.

Una vez fijados los objetivos, se procedió a formar una bibliografía de consulta, de la cual, además de muy útiles conocimientos, se obtuvieron innumerables citas, muchas de ellas fueron aprovechadas según el caso y muchas otras se quedaron en el fichero. En la bibliografía figuran no sólo libros, sino artículos también de diversas revistas especializadas y escritos tales como ponencias, tesis y documentos varios, dándose preferencia a las publicaciones más recientes.

La observación directa del funcionamiento de las clases de idiomas en algunas escuelas de México y de los Estados Unidos, fue muy fructífera en datos, especialmente por lo que se refiere al *American Institute for Foreign Trade*, en Arizona, al *Army Language School*, en California, y en México al Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales. Para las observaciones, que más tarde se convirtieron en elaboraciones estadísticas, se contó con la estimada ayuda de los alumnos—casi todos profesores—de un curso avanzado de fonética orientado hacia la enseñanza de los idiomas, a cargo del sustentante de esta tesis en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional Autónoma de México. En otro tipo de recolección de datos, menos complicado, participaron un buen número de alumnos de dicha escuela y del *American Institute for Foreign Trade*.

Debe aquí mencionarse que también fueron aprovechadas las observaciones y experiencias obtenidas durante los años de enseñanza en *Yale University*. Tanto en esa Universidad como en el *American Institute for Foreign Trade* y en la Escuela de Verano, el sustentante disfrutó de una amplia cooperación por parte de los respectivos jefes de departamento, lo que le permitió no sólo efectuar observaciones, sino hasta aventurarse en la experimentación de algunos procedimientos didácticos.

La asistencia a reuniones locales y nacionales de carácter profesional, tales como las de la *Modern Language Association*, la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* y la *Arizona College Association*, ha proporcionado muchas enseñanzas y saludables experiencias, algunas de ellas aprovechadas en esta tesis.

Ya sabemos que la mera conversación, o discusión, sobre cuestiones de la enseñanza, fructifica después, más tarde, cuando a solas se medita sobre los temas tratados. No pocas ideas surgieron de este modo, y no pocas de ellas se convirtieron en motivo de diferentes investigaciones. En este aspecto debe agradecerse cumplidamente la ayuda de muchas personas, entre ellas el doctor Roberto Lado, sucesor del doctor Charles C. Fries en la dirección del *English Language Institute, University of Michigan*; el doctor John B. Carroll, de *Harvard University*; el doctor D. Lee Hamilton, entonces todavía decano del *Army Language School*; el doctor Howard W. Tessen, director del departamento de lenguas del *American Institute for Foreign Trade*, y muchos otros que tuvieron la amabilidad de contestar preguntas, disipar dudas o dar consejos. A los profesores colegas de *Yale University*, del *American Institute for Foreign Trade* y de la Escuela de Verano de la UNAM es mucho lo que hay que agradecerles. Dos maestros de esta última institución, el licenciado Antonio Castro Leal, director de ella, y la señorita profesora María Caso, a cuyo cargo se encuentra la dirección de los cursos de español, son objeto de especial gratitud por su amable paciencia al escuchar algunas de las ideas aquí expuestas.

De los propios alumnos también se aprende —*docendo discitur*, como dice el maestro González de la Calle— no sólo como sujetos de observación, sino al solicitar ayuda para resolver sus problemas y al observar sus reacciones hacia los métodos y procedimientos con ellos empleados; después de todo, son los alumnos el motivo de nuestras más serias preocupaciones. Cuántas veces no hemos tenido que reencauzar el paso por otros caminos al darnos cuenta de la reacción del educando y los resultados obtenidos.

Algo más debe mencionarse entre las fuentes de información por los valiosos conocimientos que en ellas se obtuvieron: las materias de requisito para el doctorado, las cuales fueron seleccionadas enfocando su estudio

hacia dicho objetivo. Los cursos de lingüística, a cargo del doctor Pedro Urbano González de la Calle, y los de metodología, que imparte el maestro Juvencio López Vásquez, fueron los pilares de esta tesis. La benevolencia de estos maestros al aceptar dirigir este trabajo en calidad de consejeros, es motivo de un profundo agradecimiento. Un curso más de lingüística, pero aplicado a la enseñanza de los idiomas—no tomado en las aulas de nuestra universidad, sino en el vecino país del norte—, dictado por el doctor Howard W. Tessen, fue abundante en valiosas enseñanzas.

Las realizaciones logradas en esta tesis tienen como antecedente una larga vida en el magisterio, primero en el campo de las ciencias sociales y económicas, y desde hace unos quince años en el de la enseñanza del español como idioma extranjero, tanto en este país como en los Estados Unidos. Muchos han sido los métodos y procedimientos empleados en el transcurso de todo ese tiempo, en el que la teoría y la práctica siempre han caminado de la mano. Lo atractivo y novedoso, si bien ha sido aceptado con entusiasmo y esperanza, invariablemente ha pasado por la prueba de la aplicación práctica.

Dichas realizaciones, siguiendo el orden de su desarrollo, pueden recapitularse en unas cuantas palabras. Primero se intentó fijar la importancia del español como lengua extranjera. Según puede verse en el capítulo siguiente, del lugar insignificante que ocupaba a principios de este siglo en los Estados Unidos ha pasado a ser el idioma de mayor demanda. En México, por razones obvias, el inglés conserva prioridad absoluta en la enseñanza; por lo que al español respecta, a pesar de no contar con datos precisos podría asegurarse que el aumento de su enseñanza como segundo idioma ha sido asombroso.

Los resultados de las encuestas estadísticas practicadas en las escuelas de México y de los Estados Unidos nos ilustran acerca de la situación de la enseñanza de los idiomas que en ellas existe. Por esos resultados estadísticos nos damos cuenta de que dicha situación no está exenta de problemas, como lo demuestran los datos correspondientes a las características de la enseñanza tradicional que todavía domina en las escuelas. Esa situación ha llegado a crear, en mayor o menor grado, un triple problema que consiste en una excesiva inversión de tiempo, energía y dinero en proporción, por supuesto, a los resultados que se obtienen.

En las guerras, a todas luces condenables, no dejan de gestarse, como concomitancias paradójicas, algunas ideas de positivo valor. Si bien es cierto que antes de la segunda guerra mundial ya existían métodos y procedimientos modernos en algunas escuelas, el creciente movimiento renovador, cuyas tendencias pedagógicas en el campo especializado de la

enseñanza de los idiomas estamos presenciando, tuvo como origen la urgencia de preparar en el idioma hablado a un gran número de miembros de las fuerzas militares americanas y de representantes tanto del Departamento de Estado como de otras dependencias oficiales. Esas nuevas tendencias, cuyo representativo máximo en el presente es el *FL Program of the MLA*—Programa de Lenguas Extranjeras de la Asociación de Lenguas Modernas, organismo encargado de investigar todo lo concerniente a la enseñanza de los idiomas, para lo cual cuenta con un cuantioso subsidio de la Fundación Rockefeller—están extendiéndose por todas partes, muy a pesar de la injustificable resistencia de muchos sectores. En México, al igual que la influencia de otras actividades americanas, se empieza a sentir la de dichas tendencias a través de los seminarios que el Instituto Mexicano Norteamericano viene organizando todos los años. Otra influencia—ésta de aquí, de casa—es la que ejerce desde la cátedra el maestro Juvencio López Vásquez, en los cursos universitarios que llevan el nombre de Didáctica de las Lenguas Vivas.

No son dos, sino más, las instituciones que actualmente se significan por la aplicación de una metodología moderna, pero la falta de tiempo y la escasez de medios impidieron la observación detenida de varias más, cuyos datos fueron obtenidos echando mano de otros recursos. Sin embargo, el estudio del funcionamiento docente del *American Institute for Foreign Trade* y del *Army Language School*, por ser las dos mejores, o dos de las mejores escuelas, tiene indudable valor para esta tesis.

Una vez que fueron clasificados los datos relativos a la situación que existe en las escuelas y a las crecientes tendencias, previa delimitación del problema que nos llevó a los propósitos ya expuestos, se procedió al examen de las aportaciones de dos ciencias: la lingüística, en su aspecto de aplicación práctica, y la pedagogía, en su aspecto metodológico. Es satisfactorio haber comprobado que los principios fundamentales de la didáctica moderna descansan sólidamente en las aportaciones de esas dos ciencias.

Como la teoría y la práctica van de la mano, el sustentante de esta tesis ha creído conveniente, teniendo a la vista los resultados, formular un proyecto de método basado en un conjunto de principios de carácter lingüístico pedagógico. Está de tal manera integrado que podríamos describirlo—si bien con temor de pecar de redundantes por el deseo de expresar concretamente sus principales aspectos—como un *método directo audio oral y visual activo de la enseñanza del español como idioma extranjero, por medio de la imitación y memorización de frases en forma de diálogo*. El maestro López Vásquez ha sugerido para tal proyecto el

nombre de Método Directo Activo para comprender y expresarse en un idioma.

El sincero temor de equivocarnos, como dice el maestro González de la Calle, nos llevó a la consideración de una serie de problemas inherentes a la implantación de un método como el propuesto. La sola estructuración de un curso sobre la base de dicho método, la formulación del programa respectivo y la elaboración de los materiales auxiliares, son problemas en sí mismos quizás más laboriosos que la realización de esta tesis; sólo un trabajo de cooperación entre varios profesores especializados podría asegurar buen éxito. Siempre dispuestos a dudar y a experimentar con el objeto de evitar el anquilosamiento en la enseñanza, consideramos que la piedra de toque de un método moderno debe ser el resultado que de él se obtenga; resultado que debe estimarse en relación estrecha a la inversión de dinero, de energía y de tiempo destinados a la enseñanza y al aprendizaje de los idiomas, el español en nuestro caso. Por eso creemos que si la vida futura al variar las condiciones nos trae, como es seguro, nuevas sorpresas en el campo de la pedagogía, es deber nuestro descartar —muy a pesar de nuestra íntima identificación con ellos— métodos y procedimientos, para entonces ya caducos, y adoptar otros más eficaces, pues el proceso educativo es, para hacer nuestras las palabras del maestro Francisco Larroyo, pág. 39 de *La Ciencia de la Educación*:

. . .marcha ascendente, permanente proceso de superación. . . proceso orientado siempre hacia ciertos ideales. . .

CAPÍTULO SEGUNDO

EL ESPAÑOL COMO IDIOMA EXTRANJERO Y SU CRECIENTE IMPORTANCIA

La enseñanza del español presenta dos aspectos con características diferentes, según el educando de que se trate. Si para éste el español es la lengua materna, el método de enseñanza será distinto que si se trata de un estudiante extranjero. El alumno que estudia su propia lengua en la escuela, al empezar a hacerlo ya posee un vocabulario relativamente amplio, la habilidad de entenderlo perfectamente y la habilidad de expresarlo con pronunciación correcta. La ciencia de la psicología nos dice, y la observación de los lingüistas lo comprueba, que entre los cinco y los seis años el ser humano ya ha adquirido firmemente la aptitud glótica en el idioma materno. De aquí que al empezar el estudio de su lengua en una escuela, se inicie en seguida en la lectura mediante un proceso de asociación entre los sonidos que ya domina y los signos gráficos que los representan. De esta manera, sin problemas de carácter audio oral, la lectura y la escritura se aprenden sin tropiezos, y el vocabulario se va ampliando gradualmente. Todo esto ocurre en un ambiente social saturado de sonidos, no sólo dentro sino fuera de la escuela, donde la continua práctica complementa la enseñanza del idioma.

La situación a la cual se enfrenta el alumno que estudia el español como idioma extranjero, es diferente y mucho más compleja. Casi siempre empieza a hacerlo demasiado tarde en la vida, cuando ya han surgido una serie de factores negativos que obstaculizan el proceso del aprendizaje. Desde la cuna ha escuchado un idioma distinto al que estudia. A no ser que viva en un país de habla hispana, en el medio social que lo rodea escucha y usa su propia lengua. Los hábitos lingüísticos formados a través de la experiencia glótica han enraizado con el tiempo a tal gra-

do, que el alumno tiende a interpretar el nuevo idioma en términos del suyo propio, por lo que a cada paso se siente inclinado, aun sin quererlo, a proyectar en el español dichos hábitos lingüísticos. Es lógico, pues, que el profesor de español como idioma extranjero tenga que utilizar métodos diferentes de los que se emplean ~~en~~ la enseñanza del español como lengua materna.

Por razones obvias y para los efectos de esta tesis, el educando que nos interesa, más que cualquier otro, es el norteamericano. Por mucho tiempo ha existido, y aún existe, la errónea idea de que los estadounidenses son personas de un sentido práctico y gregario, cuyo adelanto industrial se debe exclusivamente a una cierta habilidad manual, de la que sacan el máximo provecho trabajando en grupo. Se les ha negado inteligencia superior, talento, gusto artístico y muchas otras cosas. En cuanto a la capacidad para aprender los idiomas extranjeros, simple y sencillamente se les ha declarado ineptos. No vamos a tratar aquí de convencer a nadie de que tales apreciaciones son injustas, pues carecen de todo fundamento. En el capítulo concerniente a las aportaciones de la lingüística se presenta este asunto como una de ellas, por lo que nos limitaremos a transcribir dos citas solamente. Una, del profesor Walter F. Stiefel, quien basándose en datos incontrovertibles, dijo en una conferencia:

No one has ever seriously asserted that Americans are congenitally unable to learn foreign languages. Members of this audience are living evidence that given suitable opportunity, stimulation and instruction, Americans can learn to read and write, speak and understand foreign tongues.

Otra, de Kirk Douglas, cuya estupenda interpretación filmica de Van Gogh todos recordamos, quien hizo las siguientes declaraciones:

I learned a few things while I was away. Three languages, for instance, French, German and a little Italian... You know, Europeans have the attitude that we Americans are dumb because we don't—or won't—learn the languages of the countries we visit... I somehow took this attitude as a personal challenge and I'm glad I did. I think it helped make the trip a real rewarding experience.

Sin embargo, no ha dejado de existir, por parte de los propios norteamericanos, cierta situación que es la que ha dado margen a prejuicios, y que puede decirse que se debía solamente a una completa falta de interés. Si en general el americano no podía expresarse en otro idioma no era porque careciera de la capacidad básica necesaria para llegar a hacerlo, sino únicamente porque no le interesaba. Las causas de esa falta de interés ya han

sido investigadas por diferentes organizaciones, entre ellas por el *FL Program*, en cuyo boletín de información —No. 54, pág. 2— se señalan las siguientes:

1) ethnocentrism: a single-language, single-culture outlook, a let them learn English attitude; 2) the mucker pose and its consequent anti-intellectualism; 3) a persistent political isolationism in some quarters; 4) the tendency of second-generation Americans to despense with their ancestral tongues in order to integrate completely with the adopted culture; 5) the completely unfounded belief that Americans are by breed poor linguists; 6) the notion that language study is a luxury in our practical world; 7) a traditional emphasis by FL (foreign language) teachers on language solely as a *literary* tool rather than one for immediate communication between person and person; 8) linguistic frustration, not to say incompetence, of persons in authority in educational circles who, consciously or unconsciously, rationalized this incompetence by antagonism; 9) disillusion on the part of countless educated persons as a result of incompetent FL instruction in their own school experience; 10) the implied promise of language competence at the end of two years of college instruction, not fulfilled in practice.

El conocimiento de las causas está dando por resultado un tratamiento más inteligente del problema. Para darse cuenta de ello, basta comparar la situación que existía en el pasado con la tendencia innovadora en el presente y sus fructíferas consecuencias.

Una vez expuesto el criterio que sustentamos de que el alumno americano sí puede aprender otros idiomas, y antes de pasar a considerar la creciente importancia del español, veamos someramente los intentos que se han hecho para resolver el problema de la heterogeneidad de lenguas mediante una sola de carácter internacional.

Mucho es lo que se ha intentado, por parte de varias instituciones, llegar a obtener un idioma auxiliar único que resuelva el problema de la fácil comunicación entre todos los hombres del mundo. Pero a pesar de los esfuerzos realizados en tal sentido desde hace mucho tiempo, no ha sido posible lograrlo. Verdad es que en ciertas épocas históricas el juego de los factores socio económico políticos ha hecho que un determinado idioma —el latín en la Edad Media, el inglés en la moderna— cobre notable preeminencia, pero ésta nunca ha llegado al grado de convertirlo en único segundo idioma de uso permanente en todas partes. Y por lo que respecta a los idiomas artificiales, el esperanto entre ellos, si bien su estructuración es del todo factible, su aceptación y difusión en masa distan mucho todavía de serlo. En realidad, las condiciones que privan en el presente hacen imposible que tal cosa llegue a realizarse. A estas conclusiones hemos arribado

a pesar de haber leído el interesante estudio de tres lingüistas prominentes: Herbert N. Shenton, Edward Sapir y Otto Jespersen, publicado bajo el nombre de *International Communication*.

Ante la absoluta imposibilidad de que el mundo llegue a contar con un solo idioma, por lo menos dentro de un futuro inmediato, el hombre además del suyo tiene que aprender el de otros, pues no parece haber otro remedio. Veamos, pues, a este respecto, cuál es la situación que prevalece en los Estados Unidos desde sus orígenes.

Igual que en muchos otros lugares desde el siglo pasado, en el país del norte se presentó la necesidad de incluir la enseñanza de los idiomas extranjeros como parte de una orientación filosófico educativa basada en el humanismo. En número reducido en un principio, no tardaron en crecer en el seno de las escuelas. Según datos obtenidos de un artículo del profesor George W. Stone, la inscripción en los cursos de idiomas extranjeros se elevó de un 16.3% del total de estudiantes en 1890, a un 40.6% en 1915. Por lo que respecta a los *colleges* solamente, en una investigación llevada a cabo en 1913 se vio que un 89% de las instituciones investigadas exigía el conocimiento de un idioma extranjero como requisito de graduación. Más tarde, como consecuencia de la primera guerra mundial se desató un antiextranjerismo, principalmente en contra de todo lo alemán, cosa que dio motivo a un serio descenso en la enseñanza de los idiomas. Este problema vino a agravarse con la orientación vocacional que se dio a la educación a partir de los años de postguerra. En medio de esa crisis, a duras penas se logró que *high schools* y *colleges* incluyeran sólo dos años de enseñanza de los idiomas. El atraso en este aspecto de la educación americana fue notable, y en ese estado el país fue sorprendido por la segunda conflagración mundial. Con relación a lo expresado, la profesora Margaret Eaton y sus colaboradores dicen lo que sigue:

The decline in language study which was permitted to take place in our schools during the periods between the two great wars of our century amounts to a national scandal. We paid for it heavily during World War II, and continue to suffer for it in the post war era when we find our nation bearing all the immense responsibilities of world leadership.

A partir de entonces el gobierno americano intervino drásticamente fomentando la enseñanza de los idiomas y señalando su importancia, cosa de la cual las empresas de negocios ya empezaban a darse cuenta. El efecto de todo eso ha sido un florecimiento alentador, no sin cierto receso durante los años inmediatos después de la segunda guerra. Afortunadamente, dicho receso no tuvo consecuencias definitivas, como podemos com-

probarlo con la siguiente cita tomada de un memorándum del profesor Theodore Andersson enviado al *American Institute for Foreign Trade*:

These years have witnessed a number of improvements in the foreign language field: Foreign language enrollments in secondary schools and colleges are no longer declining. Foreign language enrollment figures in the elementary grades (kindergarten through sixth) have increased at the rate of 300% in the last three years.

Y en un optimista artículo de la revista *Antioch Notes* leemos lo siguiente:

Now there is an upsurge of interest in foreign language study in this country. Within the profession there is talk of a "renaissance" that promises to restore foreign languages to the core of liberal education. This rebirth is taking place at all levels of instruction, from the early grades in the elementary school to college.

Las múltiples ventajas, en tiempo de guerra o de paz, que para las naciones europeas ha significado el dominio de las lenguas extranjeras, han despertado más todavía el interés de los norteamericanos. Veamos, tomando al azar dos entre tantas notas, lo que ocurre en tres países europeos hoy en día:

In Western Germany today... children go into secondary school to prepare for university work, and all of them (from age 10 to 11) study their first FL (English or French) for nine years five or six times a week... their second FL, begun two years later, for seven years.

La anterior noticia es del *Foreign Language News Letter*, y allí mismo, más adelante, leemos lo siguiente:

In France... FL are begun at 11 and the minimum requirement in English or German... for seven years.

Por último, en un artículo de W. J. Jordan publicado en el *New York Times*, se informa lo que sigue:

The Soviet Union is training thousands of young students to read, speak and translate all the major languages of the world. Probably no other nation is engaged in so extensive and intensive a language study program. It already has provided a large reservoir of persons able to speak and read one or more foreign languages. The number is growing yearly... Teaching methods and the mechanical facilities

necessary for good language training—tape recorders, films, phonographs and the like—are as modern as anywhere in the world.

En este resurgir de las lenguas ~~extranjeras~~, ha ocurrido en los Estados Unidos con el español lo que nos dice el conocido refrán: *A río revuelto, ganancia de pescadores*. Antes de la primera guerra el español ocupaba un desairado lugar, no obstante la vecindad continental de ese país y la América Latina, pero al quedar desiertas las clases de alemán con motivo del conflicto guerrero, el español logró un notable incremento. Después de algún tiempo, la segunda guerra vino a acelerar ese incremento. Hace más de doce años, el profesor J. Padin aseguraba:

Hoy el español marcha a la cabeza de la procesión con quizás el setenta y cinco por ciento de la matrícula total de las lenguas vivas.

El aumento de la enseñanza del español ha ocurrido en todos los niveles escolares. En 1955 se encontraba en primer lugar en un total de 1,310 escuelas primarias, en más de 200 poblaciones de 36 estados; en la enseñanza secundaria el número de alumnos fue aún más elevado. En el nivel superior, en el año de 1955 se estudiaban 59 idiomas diferentes en los colegios universitarios americanos; en los 600 que fueron investigados la inscripción en idiomas extranjeros aumentó un 4.8 por ciento con respecto a 1954, pero el español registró un aumento de 5 por ciento. No hace mucho la revista americana *Woman's Home Companion* publicó los resultados de una encuesta pública sobre la conveniencia, o no, de enseñar los idiomas extranjeros; 73 por ciento de los resultados fueron favorables, y el español fue considerado el más importante. También el profesor William R. Parker, principal dirigente de la *Modern Language Association of America*, aporta un dato interesante, pues nos asegura, en la pág. 39 de su *The National Interest...*, que de los idiomas que se enseñan por televisión, el español es hasta ahora el que más se ha difundido.

En *La Enseñanza de los Sonidos de la Lengua Española*, del autor de esta tesis, han sido señaladas ya las causas del creciente interés de los norteamericanos por los idiomas extranjeros, el español de preferencia. Lo que allí se expresa se ve corroborado por lo que el profesor E. Herman Hespelt dice en su artículo *Forty Years Old!*, del cual tomamos la siguiente cita:

There is no disguising the fact that the majority of American students today are taking up Spanish because, in common with the business world, they are interested in South America.

Hemos visto, pues, que la enseñanza de los idiomas, a pesar de los re-

cesos, en números absolutos ha ido en aumento desde fines del siglo pasado hasta la fecha; y hemos visto, ~~también~~, que el español se encuentra a la cabeza de todos ellos. Los profesores E. Herman Hespelt y Eddie Ruth Hutton ofrecen datos más amplios sobre la historia del español en ese país, en las fuentes de información que aparecen en la bibliografía. Conviene ahora detenernos para considerar, limitándonos al presente, la importancia que diferentes sectores conceden a los idiomas, y sus posibilidades en el futuro.

Ya nos hemos referido a la última guerra y tenemos que volver a hacerlo para mencionar que con motivo de ella los Estados Unidos consolidaron su posición económica y política, convirtiéndose en el país más rico y poderoso de la tierra. Pero no todo ha sido ganancia y privilegio; las nuevas condiciones, tanto internas como externas, han venido a crear una serie de situaciones antes no conocidas. Una de ellas, la de la marcada interdependencia entre las demás naciones y ese país, con serias obligaciones de múltiple carácter como ineludible consecuencia. Podría asegurarse, sin temor a duda, que si la vida toda de esa nación tuviera abruptamente que limitarse a sus fronteras, el desastre más completo sería inevitable. Por eso la famosa, pero inservible doctrina del aislamiento político de otros tiempos ha sido totalmente descartada. No creemos pecar de exagerados al decir que, en una forma o en otra, el mundo todo se encuentra dentro de los límites de ese gran país y él se encuentra en todos los lugares de la tierra. No se trata aquí de manifestar simpatías o aversiones, sino simplemente de reconocer un hecho.

Pues bien, esta nueva situación de interdependencia económica, política, militar, etc., ha causado profunda preocupación en los diferentes círculos de la nación norteamericana por los múltiples problemas que presenta. Uno de ellos se debe al enorme déficit que existe entre la creciente demanda de individuos que dominen una o más lenguas y la limitada oferta que no alcanza a satisfacer dicha demanda. Son frecuentes y apremiantes las llamadas de atención señalando la trascendencia de los idiomas extranjeros, por el papel que desempeñan en la defensa de los intereses de los Estados Unidos. Hay demanda de personas bilingües y trilingües en las fuerzas armadas y en el servicio secreto; en el Departamento de Estado y en otras dependencias oficiales; en las compañías comerciales, en las empresas industriales y en general en el mundo de los negocios; en las filas del turismo, en el ambiente académico y en el profesional. Lo anterior, sin contar con una multitud de actividades de diversa índole que, de una manera o de otra, exigen la intervención directa, o indirecta, de las lenguas extranjeras. Pero veamos por algunas citas lo que dicen quienes más interesados están en la solución satisfactoria de dicho déficit lingüístico. El señor Luther H. Evans, actual director de la *UNESCO*, refiriéndose a su país ha dicho:

At this juncture in world affairs it has become essential to our national welfare, perhaps even to our survival, that we understand the culture, the psychology, the aspirations of other people. Such understanding begins with a knowledge of foreign languages, and the competence of our citizens in the languages of other lands has become a national resource of great importance. It is essential that we develop this resource.

El señor John Foster Dulles, secretario de Estado, interpretando el sentir de la Casa Blanca, ha declarado:

It is important that Americans should get more familiar with modern foreign languages. The United States today carries new responsibilities in many quarters of the globe, and we are at a serious disadvantage because of the difficulty of finding persons who can deal with the foreign language problem.

Un alto funcionario norteamericano, el doctor Lawrence G. Derthick, como consecuencia de los *espuniques* lanzados por los rusos, ha declarado:

The implications of the President's speech (Eisenhower's) as well as of the Office of Education's recent book, "Education in the U. S. S. R." are clearly to the effect that all of our schools must put more emphasis on the teaching of foreign languages, science, mathematics. . .

Dice el profesor Theodore Andersson en su artículo *Languages in the New Key*:

All the signs indicate that the climate of public opinion in our country now favors foreign languages. Fair and mild today, sunny and warm tomorrow.

America must wake up—fast—because obviously, this is an area in which the Russians are not only striving to outdo us, but succeeding.

La doctora Marjorie C. Johnston informa en un artículo, *Modern Foreign Languages in High School*:

Our foreign trade has advanced to record levels. Nonmilitary exports increased in 1956 to \$17.3 billion, 20 percent more than in the preceding year, and imports rose 10 percent to \$12.6 billion. Private U. S. investments abroad were about \$30 billion. Counting military personnel and their dependents, civilian Government employees, representatives of business and industry and of religious and other private groups, 3½ million American citizens were living, working, or traveling abroad in 1956.

El doctor William L. Schurz, experto en cuestiones latinoamericanas, declaró en una conferencia:

For several years I travelled abroad as a foreign trader and learned at first hand the value of a knowledge of foreign languages to one who has business relations outside his own country. Later I went to South America. . . . It was there that I began to observe the sad state of our lingual relations with the Latin Americans.

Con motivo de una investigación practicada entre un gran número de empresas de negocios, el profesor Frank R. Jackle escribió en un artículo:

A knowledge of a foreign language is a tremendous asset; it is a necessity if the employee is going abroad.

No queremos dejar de mencionar que también en el Congreso americano ha encontrado eco el clamor de los sectores citados anteriormente. En el *Congressional Record* aparecen las palabras del senador Alexander Willey y del diputado Robert Skies, quienes han declarado en sesiones de ese cuerpo legislativo que el problema existe no sólo en las fuerzas armadas y las varias dependencias gubernamentales, sino en el campo de los negocios y en muchas otras actividades.

Hay muchas otras actividades en las que también se deja sentir la necesidad de las lenguas extranjeras, tanto para el desempeño de funciones fuera del país como para el trabajo desarrollado dentro de sus fronteras. La corriente turística es una de ellas. El turismo americano es el más importante de nación alguna, pues deja en nuestros países una huella que significa un ingreso de muchos millones de dólares. Es verdad que el deseo que anima a la inmensa mayoría de turistas es el de satisfacer el placer de un viaje, pero no es incompatible tal designio con el de una satisfacción cultural, como no lo es tampoco con el de desarrollar vínculos más estrechos entre los pueblos que visitan los viajeros y el de ellos. Por eso puede decirse que cualesquiera que sean los propósitos del turismo, el conocimiento de otras lenguas ayuda a realizarlos más satisfactoriamente.

En el campo de las actividades culturales, además de lo ya mencionado en el turismo, hay un lugar de considerable importancia para los idiomas extranjeros. Su presencia la encontramos constantemente en la ópera, en los conciertos, en las conferencias, en las bibliotecas, en los museos, en infinidad de publicaciones, en diversos medios sociales, etc. Por eso ha llegado a asegurarse que la cultura de la gente no es sólida ni completa si en ella falta el conocimiento de otras lenguas.

En el ambiente académico, en la ciencia y en las múltiples investigaciones sería imposible prescindir de los idiomas. Un ejemplo de ello es esta

tesis, en la que las fuentes de información en inglés fueron abundantes y no faltaron algunas muy valiosas en francés.

En las empresas de ~~transportes~~ y comunicaciones, principalmente de carácter internacional, los idiomas resultan ser muy necesarios, e igual cosa sucede en la operación de grandes hoteles y restaurantes de los centros urbanos y en los lugares de turismo. En el periodismo, en la radiodifusión y en la televisión también tienen cabida los idiomas extranjeros. Es grande el número de radiodifusoras en los Estados Unidos que transmiten en diferentes lenguas todo el día, y muchas otras que por lo menos lo hacen durante unas horas.

Hay además algunas profesiones que no pueden eludir la intervención de los idiomas, entre otras la del profesorado especializado que los enseña; los trabajadores sociales y los misioneros necesitan dominarlos igualmente si su labor se desarrolla en las grandes urbes americanas o fuera del país.

En México la enseñanza de los idiomas extranjeros también tiene su historia, la cual bosquejaremos aquí en dos palabras, concentrando la atención, por supuesto, en la enseñanza del español como segunda lengua.

Al empezar el siglo dos idiomas eran considerados de máxima importancia, a grado tal que los otros en realidad no tenían cabida en los planes de estudio escolares. El francés, en primer término, conservaba la primacía que desde el siglo pasado había logrado, dejando al inglés un segundo lugar de carácter optativo. El español, excepto como lengua materna, no se enseñaba en ninguna parte. Los extranjeros que querían aprenderlo lo hacían por medio de clases particulares, y de vez en cuando alguno que otro se aventuraba a asistir a las clases regulares de alguna escuela, compitiendo desventajosamente con los demás alumnos de habla hispana.

La creciente influencia de los Estados Unidos en nuestro país —sobre todo después de la primera guerra, y más tarde con motivo del advenimiento de la política de buen vecino, iniciada por la administración de Franklin D. Roosevelt— dio por resultado que el inglés pasara a ocupar el primer lugar en la enseñanza. Y no era que el francés y otros idiomas se enseñaran menos, pues hubo un incremento general de todos al aumentar la población de México y al extenderse más la educación. El fomento de la enseñanza secundaria, debido a la gestión oficial del maestro Moisés Sáenz; la multiplicación de las instituciones particulares —Colegio Alemán, Colegio Americano, Colegio Franco-Inglés, etc.— identificadas con algún idioma; y el sinnúmero de academias especializadas que por todas partes surgieron, han facilitado mucho la difusión de los idiomas.

La enseñanza del español como lengua extranjera puede decirse que empieza con la fundación de la ~~Escuela~~ Escuela de Verano de la Universidad Nacional de México, en el año de 1921. Uuos cuantos americanos fueron los primeros alumnos, pero de entonces a la fecha el número ha crecido de manera muy notable; basta decir que en los recientes años de postguerra la inscripción fue de mil estudiantes aproximadamente. Y esto no obstante que han brotado escuelas similares por dondequiera, no sólo en la ciudad de México, sino en los estados también y en otros países de Hispanoamérica. No deja de ser lo anterior una prueba fehaciente de la inclinación que ahora existe por el español entre los americanos. Tal parece que en su interés por nuestro idioma tuvieron presente las palabras que en su *Outline of Linguistic Analysis*, pág. 5, expresan los lingüistas Bernard Bloch y George L. Trager, de Yale University:

Non-material culture can be studied only by observing what the members of the group say and how they act while speaking; and even the objects of material culture are fully understood only if we know what they are called and what their purpose is said to be.

Cada día más y más, como lo hemos visto por las varias citas incluidas en este capítulo, el pueblo norteamericano se da cuenta del valor que tiene el estudio de las lenguas modernas. El reconocimiento de dicho valor hace que el mencionado estudio empiece a ser considerado como parte del acervo de bienes culturales indispensables al individuo en el proceso de su educación. Y ya sabemos que no se puede prescindir del hecho educativo, pues desempeña una función vital en la sociedad. Educarse, desde el punto de vista de la supervivencia de la comunidad humana, es una imperiosa necesidad que el individuo tiene que satisfacer. Una vez que el pueblo americano haya aceptado plenamente que el aprendizaje de los idiomas extranjeros tiene el valor que se les está reconociendo, dicho aprendizaje quedará tácitamente elevado a la categoría de bien cultural. Entonces, ese país se verá ineludiblemente precisado a incluirlo —concediéndole mayor importancia que la que hasta ahora se le ha concedido— como parte indispensable de la educación de sus nuevas generaciones. Esto, como ya hemos dicho, es lo que empieza a ocurrir con la enseñanza del español en un gran número de escuelas.

Ahora bien, ante las exigencias y nuevos problemas de este nuevo renacer de la enseñanza de nuestro idioma, es lógico que el profesorado especializado deba responder capacitándose mejor, renovando los métodos pedagógicos y empleando los más modernos auxiliares de la enseñanza. Hacia dichos objetivos ha sido enfocado el esfuerzo inquisitivo de esta tesis.

CAPÍTULO TERCERO

SITUACION QUE PRIVA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DE OTROS IDIOMAS SEGUN LAS INVESTIGACIONES ESTADISTICAS PRACTICADAS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS

Cuatro investigaciones estadísticas fueron practicadas a fin de contar con suficientes datos de carácter objetivo que sirvieran de base al aspecto de la tesis que corresponde a este capítulo. Ciertamente que la experiencia obtenida en el ejercicio de la profesión, así como la perenne curiosidad por tener una idea de los procedimientos que se emplean en otras partes, nos han proporcionado datos para formarnos un juicio de la situación que priva en la enseñanza de los idiomas, pero era conveniente ratificar los conceptos adquiridos, o rectificarlos si era necesario, para dar mayor solidez a este trabajo.

Ante la imposibilidad absoluta de emprender investigaciones basadas en grandes números, se tuvo que recurrir a una adaptación del método estadístico de muestreo. Las boletas de recolección de datos que fueron usadas se proyectaron a la luz de los objetivos perseguidos, y se tuvieron muy en cuenta, además, tanto a los sujetos que informarían como a los que captarían los datos. Esto es, una de las investigaciones se practicaron contando con la estimada ayuda de personas capacitadas—maestros en su inmensa mayoría—para la observación y anotación de los datos, o bien para proporcionarlos; otras dependieron de la cooperación de alumnos y ex alumnos que recientemente hubieran estudiado un primer curso de idiomas. Por supuesto, tanto en un caso como en el otro la rigurosa infalibilidad de la información individual en el total de las boletas nunca es posible en estas investigaciones, pues el procedimiento está sujeto a cierto margen de error; de aquí que para reducir al mínimo dicho margen de error antes de proceder a la elaboración de los datos, se desecharan todas aquellas boletas

defectuosas o incompletas. Además de esto, se procedió al aspecto llamado crítica de datos, en el que afortunadamente poco fue lo que tuvo que hacerse. A fin de facilitar el proceso de elaboración de los datos y, posteriormente, su aprovechamiento, en cada clasificación se limitó el número de boletas a una cifra terminada en cero, inferior inmediata al total de ellas.

Con los datos proporcionados por los alumnos se hicieron dos concentraciones por separado, una correspondiente a México y otra a los Estados Unidos; con los datos captados por la observación de los grupos se hizo una concentración solamente, lo cual facilita en un mismo cuadro estadístico la comparación entre lo que ocurre en el nuestro y en el país vecino. Los porcentajes que aparecen en este capítulo fueron calculados con relación a los respectivos totales de instituciones o naciones; esto es, en cada caso hay que tener en cuenta el total correspondiente siguiendo la línea horizontal hacia la izquierda, y no la suma que aparece en la parte superior de cada columna.

Antes de emprender el comentario de los resultados que figuran en las tabulaciones estadísticas —las cuales pueden ser consultadas en el apéndice—, es conveniente hacer notar a los maestros colegas que no necesariamente tienen que ver reflejados sus procedimientos y condiciones individuales en cada cifra que indica mayoría de datos, o cualquiera otra; las cifras son de un total de casos y es así como deben ser interpretadas. Habrá quienes se sientan inconformes, como habrá quienes se sientan satisfechos, al leer los resultados; creemos que lo mejor no es juzgar por nuestras propias normas, sino salir de nuestro enclaustramiento visitando otras instituciones y clases e informándonos por la lectura de lo que ocurre en otras partes. De mucho ha de servirnos sin duda alguna, ya sea para adoptar algunos procedimientos didácticos considerados útiles, o para evitar otros, que nosotros empleamos, al darnos cuenta objetivamente, en cabeza ajena, de la ineficacia de ellos.

Comentarios sobre los resultados estadísticos de la enseñanza de un primer curso de idiomas extranjeros en México

Para la captación de estos datos se proyectó una boleta sencilla de una página, que un alumno, o ex alumno, pudiera llenar fácilmente de acuerdo con su experiencia vivida en la clase. Ochenta fueron las boletas utilizadas, de las cuales 70 por ciento correspondieron a grupos de la ciudad de México, y el resto a otros de diferentes lugares del país. Del total, 20 son de escuelas preparatorias y 60 de secundarias, tanto oficiales como particulares.

Si bien el español como idioma extranjero es lo que más nos interesa, por razones obvias no figura como tal en los planes de estudio de las escuelas preparatorias y secundarias de México; a eso se debe que en el concepto relativo a idiomas, el inglés aparezca en primer término y el francés en segundo. Aunque, como ya sabemos, el inglés goza de mayor popularidad actualmente, las cifras que les corresponden no indican que en esa proporción se enseñan esos dos idiomas.

En el total de los grupos la duración del primer curso es de un año, pero esa duración, aparentemente satisfactoria, se ve mermada por el reducido número de horas de clase a la semana. Los grupos de preparatoria no tienen más de tres horas; en los de secundaria el 33 por ciento tiene ese número de horas, cuatro horas solamente 5 grupos, y el resto menos de tres horas. Como puede verse, el tiempo dedicado a la enseñanza resulta insuficiente.

El 55 por ciento del total de los grupos tiene más de 26 alumnos, y sólo tres grupos de secundaria tienen de 9 a 16 alumnos cada uno. Las secundarias, según los datos, parecen sufrir más el problema de aglomeración de alumnos que las preparatorias, pero en los dos casos debe ser considerado como serio dicho problema, pues nadie ignora que la proporción entre el número de educandos y educadores cuanto más reducida es más benéfica para la realización del hecho educativo.

El aspecto físico del salón se conserva en forma tradicional en más de un 90 por ciento, cosa que en parte se explica por la necesidad de acomodar a grandes números de alumnos en la clase por elementales razones de presupuesto.

El ambiente tenso que, como vemos, predomina principalmente en las escuelas secundarias, en nada beneficia a la enseñanza. En los grupos de las preparatorias parece haber mejor ambiente, pues en un 60 por ciento los alumnos consideran que no es tenso, dato que conviene tomar con las debidas reservas.

En la comunidad educativa tanto el maestro como el educando colaboran en el proceso educativo y ambos deben ser igualmente activos —en éstas o en parecidas palabras lo dice el maestro Francisco Larroyo en su conocido texto *La Ciencia de la Educación*—. Con relación a esto, los resultados que tenemos a la vista arrojan un 76 por ciento como pasiva la participación del total de grupos. Los de preparatoria figuran en la estadística como menos pasivos con un 65 por ciento, en tanto que los de secundaria alcanzan en el mismo concepto un 80 por ciento.

Un dato interesante es el del libro que sirve de texto. Sólo en un 15 por ciento el libro está compuesto únicamente de diálogos de conversación práctica; el resto sigue los lineamientos tradicionales en un 53 por ciento,

y las formas mixtas en un 32, ~~entre~~ las cuales se encuentra también la forma dialogada. En las escuelas preparatorias parece haber una mayor preferencia que en las secundarias por los textos que contienen diálogos. El uso del libro de texto es general en todos los grupos, con la única peculiaridad de que en menos de un 9 por ciento se usa el libro solamente fuera de clase. Esto da a entender que dentro del aula la enseñanza se limita al aspecto audio oral, o que el profesor se auxilia de otros medios —el pizarrón entre ellos— para impartir las lecciones.

El empleo de aparatos de sonido no existe excepto por un caso registrado en los grupos de secundarias. Desgraciadamente no fue posible confirmar el dato; por otra parte, lo exiguo del fenómeno, que apenas sobrepasa el 1 por ciento, no ameritó intentarlo.

Uno de los problemas de la didáctica de las lenguas vivas que más perjudica al alumno por las razones que se exponen en el capítulo correspondiente, es el relativo al uso del idioma materno de los estudiantes. Sin embargo, es esto algo en lo que más se incurre no sólo en México sino en los Estados Unidos y en otras partes del mundo, muy a pesar de la bondad de los procedimientos propios del método directo. Mencionaremos sólo los totales, pues no existe mucha diferencia a este respecto entre preparatorias y secundarias: en el 94 por ciento de los grupos se usa en mayor o menor grado la lengua materna del alumno, por lo que el 6 por ciento que ha logrado excluirla resulta todavía muy insignificante.

La práctica de traducción en clases está relacionada con el anterior problema, si bien no se corresponden mutuamente de una manera absoluta; esto es, se puede usar el idioma materno en clase y, sin embargo, eliminar de ella las prácticas de traducción. Sólo en un 16 por ciento no se traduce, según los resultados que estamos comentando, pero se notan diferencias entre los dos tipos de escuelas: en tanto que en un 35 por ciento no se practica la traducción en las preparatorias, en las secundarias esto mismo no se registra sino en un 10 por ciento.

En cuanto a la memorización de reglas gramaticales, que muy a menudo se convierte en una finalidad de la enseñanza, se observa tal cosa en un 91 por ciento del total de grupos.

Iguales cifras para el total de grupos se obtuvieron en el concepto siguiente de la concentración que comentamos, aunque —nos parece extraño— con mayor tendencia a presentar el vocabulario aisladamente en las preparatorias, con un 15 por ciento, que en las secundarias, en donde no llega al 7 por ciento.

Sólo en un 30 por ciento, aproximadamente, se hacen prácticas de conversación en todos los grupos, pero los de las preparatorias, con un 45 por

ciento, parecen favorecer más dicho procedimiento, ya que las secundarias no lo practican sino en un 23 por ciento.

La insistencia en la comprensión ~~auditiva~~ y la pronunciación arrojan totales idénticos, pues tanto en una como en la otra se insiste en un 21 por ciento. Por escuelas, se observa más en las preparatorias que en las secundarias.

Dato interesante por las proyecciones que tiene en el desarrollo de la habilidad audio oral de los alumnos, siempre que de ello se saque el mayor provecho, es la participación del profesorado extranjero de acuerdo con el idioma que se enseña. Sólo una minoría, que no llega al 14 por ciento, es de origen extranjero. Esto no quiere decir que entre el profesorado nativo del propio país no haya maestros bilingües que ejerzan la enseñanza con excelentes resultados. Lo que sí nos parece reprochable es que quienes no pueden pronunciar correctamente el idioma, perjudiquen con ello a sus alumnos, como vemos que ocurre en un 25 por ciento, según la opinión de los propios estudiantes.

La cuestión de la norma de lo correcto, que en esta tesis ameritó un capítulo completo, sigue padeciendo la confusión de muchos. El 80 por ciento en este concepto corresponde a la idea de que la autoridad del diccionario y de la gramática es la norma de lo correcto en el idioma. A la inversa, en tanto que sólo un 15 por ciento en secundarias se inclina por el uso como norma de lo correcto, en las preparatorias se llega a un 30 por ciento en favor del mismo concepto.

Por último, vemos que todavía no encuentra cabida en la enseñanza un método rigurosamente audio oral, aunque puede notarse la presencia de algunos procedimientos de ese carácter, ya que en un 6 por ciento se asegura que existe dicho método mediante el paradójico empleo del libro de texto al mismo tiempo.

Como en toda estadística, pueden o no establecerse correlaciones entre los resultados de los diferentes conceptos, y pueden, asimismo, ser aprovechados de más de una manera. Nosotros nos limitamos a los anteriores comentarios, como lo haremos con las siguientes estadísticas, pero sin dejar de mencionar que entre varios de los conceptos existe una correlación que pone de manifiesto la notable preponderancia de los métodos comúnmente clasificados como tradicionalistas. Veamos ahora cuál es la situación que existe en las escuelas de los Estados Unidos.

Comentarios sobre los resultados estadísticos de la enseñanza de un primer curso de idiomas extranjeros en los Estados Unidos.

Para la captación de estos datos se proyectó igualmente una boleta sencilla, pero en inglés, debido a que los alumnos que proporcionarían los datos serían en su totalidad originarios del país vecino del norte. Fueron sumamente favorables las condiciones para la obtención de estos datos, ya que en las dos instituciones en donde prestamos nuestros servicios—la Escuela de Verano de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en los Estados Unidos el *American Institute for Foreign Trade*— ocurre cada año una concentración de alumnos americanos provenientes de los diferentes estados de ese país, por lo que el problema en estudio refleja una situación en escala nacional.

Fueron doscientas las boletas utilizadas, siguiéndose aquí también el criterio de selección anteriormente mencionado. De ese total, 100 correspondieron al nivel superior llamado *college* y otras 100 al ciclo de *high school*.

Si bien es cierto, como ya hemos dicho en el capítulo anterior, que actualmente el español conserva el primer lugar en la enseñanza de los idiomas en ese país, las cifras de nuestra tabulación no indican que, en relación a las otras lenguas que allí aparecen, en esa proporción se encuentre. Por razones obvias, la inmensa mayoría de los alumnos proporcionó datos relativos a un primer curso de español en más de un 68 por ciento.

Predomina, con un excedido 64 por ciento, el curso de un año de duración—más en las *high schools* que en los *colleges*—, y en segundo término la enseñanza de un semestre, duración ésta muy exigua si no va compensada con un mayor número de horas a la semana. Se encuentran en minoría los cursos de un trimestre; los de 6 a 8 semanas solamente se registran en dos grupos.

En tanto que en la anterior concentración, correspondiente a México, predominan los cursos de 3 horas a la semana, en los Estados Unidos alcanzan un 72 por ciento los que tienen de 4 a 5 horas semanales. Los hay también, en minoría, de 6 horas o más, que son probablemente los que corresponden a los cursos trimestrales, o a los de 6 a 8 semanas.

Aunque también en los grupos americanos se observa que existe aglomeración de alumnos, este problema no llega a las proporciones que alcanza en México. Sólo un 24 por ciento se halla en la clasificación de 16 o menos alumnos, en tanto que en México únicamente se registra un 4 por ciento. En los Estados Unidos se nota menos aglomeración en los *colleges* que en las *high schools*.

En el concepto del aspecto físico del salón de clase se advierte que un 83 por ciento conserva un ambiente tradicional, cosa que ocurre en menor medida en los *colleges* que en las *high schools*.

El 45 por ciento de los grupos manifiesta una participación activa de los alumnos, lo cual guarda cierta relación con el ambiente no tenso de la clase, que se observa en un 66 por ciento. En los dos conceptos, la situación es más favorable en la enseñanza superior del *college*.

Por lo que respecta a los libros de texto, también en los Estados Unidos, con un 53 por ciento, predomina el uso de los llamados gramaticalistas, o de lectura; los de conversación sola se usan escasamente en un 12 por ciento, y los demás tienen textos mixtos que incluyen diálogos. En los *colleges*, según los datos, se prefieren los textos de conversación y los mixtos.

Un 23 por ciento de los grupos de *college* usa el libro únicamente fuera de clase, en tanto que en los de *high school* eso mismo ocurre en un 9 por ciento; el resto, integrado por la mayoría, usa el libro en clase y fuera de clase para el estudio y la preparación de las lecciones. El 23 por ciento de los que no usan el libro sino fuera de clase, parece indicar con demasiado optimismo una tendencia hacia la enseñanza audio oral, o bien a emplear otros medios durante la hora de clase.

Dato particularmente interesante para nuestro estudio es el uso de aparatos de sonido en un 23 por ciento de los grupos, lo cual acusa una tendencia hacia la introducción de esos medios auxiliares tan eficaces para el desarrollo de la habilidad audio oral del estudiante. En México, ya hemos visto, sólo en un caso se registra el empleo de dichos aparatos, lo que en parte es explicable por el desconocimiento de la bondad de su uso en la enseñanza, y en parte por lo exiguo de los presupuestos escolares.

El empleo de la lengua materna del alumno para impartir la enseñanza del idioma extranjero presenta una situación similar a la que ocurre en México: una mayoría absoluta no sólo la usa, sino abusa de ella. Únicamente un 5 por ciento de los grupos de *college* no la usan para nada; en *high school*, 4 por ciento. Debemos confesar que siempre habíamos creído que la aplicación del método directo estaba más extendida en los Estados Unidos que en México.

La práctica de traducir en clase alcanza un 85 por ciento en los grupos de los dos tipos de escuela; la memorización de reglas, 78 por ciento; la presentación del vocabulario por palabras aisladas, 86. Parece haber cierta correlación entre estos tres conceptos; coinciden, además, por presentarse un mayor número de casos en las *high schools* que en los *colleges*.

En un 30 por ciento se tienen prácticas de conservación en el total de grupos, cosa que parece guardar cierta relación con la insistencia en la

comprensión auditiva, 26 por ciento, y la insistencia en la pronunciación correcta, la cual llega a un 30 por ciento. Estos datos se registran en mayor número en los *colleges* que en las *high schools*.

Por lo que respecta al profesorado, un 27 por ciento es extranjero, en tanto que sólo un 14 lo es en México. En los *colleges* el número de grupos con profesores extranjeros llega a un 39 por ciento, lo cual parece estar dentro de la tendencia a emplear un mayor número de maestros nativos de otros países.

Sobre el concepto de las normas de lo correcto en el idioma, la situación es más o menos parecida a la que existe en México: en el 87 por ciento de los grupos americanos se considera que la gramática y el diccionario son las únicas normas de la lengua. En los *colleges*, con respecto a las *high schools*, un número equivalente al doble no piensan de tal manera.

El último concepto se refiere al empleo de un método audio oral con memorización de diálogos, el cual existe sólo en una reducida minoría, pues el 89 por ciento de los grupos no lo emplea. Parece que hay una mayor disposición a experimentar con métodos modernos en los *colleges* que en las *high schools*.

El margen que se observa en favor de las escuelas americanas en los conceptos que incluyen aspectos característicos de la enseñanza moderna, no es muy notable en relación a lo que en nuestro país ocurre, según las anteriores estadísticas. En ambos países predomina todavía la enseñanza tradicionalista, sin dejar de reconocer que existen ya los procedimientos de la metodología moderna. El aumento en el uso de aparatos de sonido en los Estados Unidos; la creciente tendencia hacia la enseñanza práctica de la conversación en los dos países; los débiles intentos hacia la omisión del libro de texto, también en los dos países, y otras prácticas más, parecen indicar la posibilidad de que en el futuro se sigan diferentes rutas en la didáctica de las lenguas vivas.

Comentarios sobre los resultados estadísticos de la enseñanza de un primer curso de idiomas extranjeros en México y en los Estados Unidos

Para esta estadística se tuvo en cuenta una serie de conceptos considerados de utilidad práctica desde el punto de vista de los propósitos de esta tesis, y en un principio se proyectó una boleta de recolección sumamente ambiciosa. Después de haberla experimentado, atendiendo a una sugestión del maestro López Vásquez fue reducida, sacrificando una serie de preguntas de carácter secundario, a un total de cuatro páginas.

Desde un principio se tuvo la idea de captar los datos mediante el auxilio de personas previamente ~~instruidas~~ al efecto o por maestros, quienes debido a la naturaleza propia de la profesión que ejercen se encuentran capacitados en cualquier momento para proporcionar datos de esa clase. Además, se aconsejó a los maestros observar de preferencia otras clases a fin de asegurar una mayor objetividad en la información.

Tanto en México como en los Estados Unidos se procedió a una selección de instituciones de carácter superior o especializado, de las más representativas en la enseñanza de los idiomas. De ellas se obtuvieron datos en mayor número que los que en la estadística aparecen, lo cual se debe a la limitación impuesta al número de boletas por razones que ya hemos expresado. Cuarenta fueron las boletas seleccionadas con datos obtenidos en la ciudad de México, y treinta las provenientes de varios lugares de los Estados Unidos. Originalmente, no hubo la intención de establecer comparaciones ni en ésta ni en las anteriores tabulaciones, pero no se escapa la posibilidad de hacerlas, más aún en esta estadística por haber decidido concentrar en una sola los datos correspondientes a los dos países. Si la comparación en algo nos molesta, con omitirla al recurrir a los cuadros estadísticos correspondientes quedará solucionado el problema. Nosotros, debemos confesarlo, no pudimos evitar hacerlo en estos comentarios.

Tres boletas iguales se utilizaron para captar los datos de tres diferentes grupos de una misma institución, como medida previsor a fin de controlar mejor los datos, pero solamente una fue utilizada en cada caso. Debe también indicarse que en esta tabulación los datos no necesariamente representan una situación general con características típicas a toda la enseñanza de los idiomas en todas las escuelas, debido a lo limitado del número de boletas y al principio que sirvió de base a la selección de las instituciones. Por otra parte, no podría negarse que sí representan un sector de escuelas muy superior al reducido número que en la tabulación aparece.

Una vez más la advertencia ya hecha en el sentido de que las cifras que figuran en el concepto de los idiomas estudiados no indican la proporción en que se enseñan, aunque, como ya sabemos, en tanto que el español predomina en los Estados Unidos, en nuestro país el inglés se enseña preferentemente.

En los dos países los cuatro objetivos —o cinco, según muchos profesores— sirven de meta a la enseñanza en cerca de un 80 por ciento del total de grupos; la conversación como único objetivo, o la traducción, o la lectura, no se enseñan sino en un limitado número de escuelas. Por supuesto, hablar y entender lo que se habla quedan comprendidos en los cuatro objetivos que obtuvieron mayoría de datos, lo cual comprueba que la en-

señanza encauzada hacia un fin especializado sólo por excepción se imparte. No hay diferencias notables entre los dos países que merezcan comentarios.

Dato importante, en el que sí existe diferencia, es el de la duración total de la enseñanza. Si bien en ambos países predomina la limitada a dos años, por lo que respecta a la que se imparte durante 3, 4 o más años en México se registra en un 35 por ciento, en tanto que en los Estados Unidos sólo ocurre en poco más de 13 por ciento. Por lo que atañe a la duración del primer curso, en un 60 por ciento de los casos de los dos países es de un año; también hay cursos de un semestre, de un trimestre y de unas cuantas semanas, pero en números bastante limitados. En nuestro país, la duración menor de un año se explica principalmente por las muchas escuelas particulares de carácter especializado.

Concepto en el que es necesario subrayar las diferencias, es el relativo al número de horas de clase a la semana: en tanto que en México con un 75 por ciento son mayoría las escuelas que se limitan a impartir 3 horas o menos, en los Estados Unidos el 67 por ciento corresponde a las que imparten de 4 a 5 horas semanales. Pero es en el total de horas que se dedican a un primer curso en donde se puede advertir la insuficiencia del tiempo destinado a los idiomas: más del 80 por ciento de los grupos se registran por iguales partes, una en la clasificación de 61 a 90 horas, y la otra en la de 30 a 60 horas. Se concede un mayor número de horas a un primer curso en los Estados Unidos que en México.

En el concepto del número de alumnos en cada grupo, vemos que en México existen clases más aglomeradas con los siguientes por cientos: 57 tienen de 17 a 30 alumnos, y 25 por ciento más de 30; en los Estados Unidos, según nuestra estadística, 40 por ciento tiene 16 o menos alumnos, y no existe ninguno de más de 30. En el total correspondiente a los dos países predominan, con un 60 por ciento, los grupos de 17 a 30 alumnos.

El dato del número total de horas que de clase imparte el profesor, acusa un considerable contraste entre los dos países, lo cual hasta cierto punto, es índice de las condiciones económicas que prevalecen. Si bien en más del 41 por ciento del total de grupos aparece que el maestro se limita a impartir 3 horas o menos de clase diariamente, tal cosa se debe a la predominancia de los grupos americanos en esta clasificación, pues en México sólo un 12 por ciento se encuentra en esas condiciones; en los demás casos nuestros profesores imparten 4, 5 o más horas diariamente, urgidos, como se encuentra la mayor parte de ellos, por sus escasos ingresos. En tales condiciones, no debe sorprendernos que el profesor en México no ofrezca, y menos se le exija, su ayuda a los alumnos fuera de la clase. Así vemos que en tanto que en nuestro país no se ofrece dicha ayuda en un 83

por ciento, en los Estados Unidos, a la inversa, se ofrece en un 87. Pero no es esta la única consecuencia de la situación que sufren nuestros profesores: si en los Estados Unidos observamos que la asistencia regular de los maestros a sus clases es casi de un 80 por ciento, en México ocurre sólo en un 37 por ciento; a la inversa, la frecuencia de las ausencias confirma el dato. Lo mismo puede decirse de la puntualidad, la cual alcanza a la casi totalidad de los grupos en el país vecino, pero en el nuestro es irregular en un 35 por ciento. Y no debemos olvidar que estos datos fueron proporcionados por los propios profesores, a quienes mucho se agradece lo verídico del dato.

Los alumnos faltan a clases con mayor frecuencia en este país —el cual acusa más del 10 por ciento del total de clases en un 58 por ciento de los grupos— que en los Estados Unidos, en donde dicho fenómeno sólo ocurre en un 7 por ciento. Vemos, por estos y los demás por cientos de este concepto, que si bien más en uno que en otro, en ambos países se observa la tendencia a asistir lo menos que se pueda a clases. Ya alguien ha dicho que de todos los bienes que adquirimos pecuniariamente, el de la educación es el único que no objetamos si obtenemos menos por el dinero que pagamos.

Las condiciones físicas e higiénicas del salón de clases no son buenas en un 56 por ciento del total de los grupos de los dos países. En el nuestro el por ciento llega a 85 y en los Estados Unidos a 30. Por supuesto, la base que sirvió de criterio para formular este concepto fue, como debe ser, la de un excelente salón moderno que reuniera las máximas condiciones físicas e higiénicas favorables al ser humano en el arduo proceso del aprendizaje.

La enseñanza de los idiomas requiere que el ambiente en clase sea sumamente activo. En tanto que los grupos mexicanos en un 43 por ciento trabajan dentro de un ambiente moderadamente activo, el 60 por ciento de los grupos americanos lo hacen en condiciones más favorables a este respecto. Por lo que se refiere al ritmo ininterrumpido en la enseñanza, se observa que en México, según el dato que tenemos a la vista, así se dan las clases en un 23 por ciento de los grupos, y en un 43 en los Estados Unidos. En el total de los grupos de los dos países predominan el paso lento y el regular en un 70 por ciento.

Se aconseja a los alumnos participar extra cátedra en actividades en las que puedan aplicar el idioma, en un 61 por ciento del total de grupos: 45 por ciento en los de México y 83 en los de los Estados Unidos.

Dato valioso es el correspondiente al uso de los libros de texto y de otros medios auxiliares, los aparatos de sonido entre ellos. Aquí se reflejan las limitaciones económicas que padecen nuestras escuelas, pues no sería

razonable pensar que la falta de aparatos de sonido en el 95 por ciento de nuestros grupos se debiera exclusivamente a que el maestro no aceptara el valor que tienen en la didáctica moderna. En los Estados Unidos el empleo de dichos aparatos está aumentando en todas las escuelas, como puede verse por los datos estadísticos, en las que su uso alcanza un 90 por ciento. En México dependemos todavía del libro, y solamente en un 5 por ciento se depende del libro y del aparato de sonido. Dato aún más interesante es el del empleo de los aparatos de sonido con la absoluta exclusión del libro, procedimiento de rigurosa enseñanza audio oral llamado a extenderse en un próximo futuro. Que nosotros sepamos, no son muchas las instituciones de enseñanza superior que ya lo emplean en el país vecino. En nuestra estadística sólo dos escuelas omiten el libro y dependen de los aparatos de sonido, como veremos más adelante.

Relacionado con el anterior concepto, el de los diferentes medios auxiliares corrobora el uso de los aparatos de sonido en el mismo número de grupos, y se aclara el hecho de que en algunas escuelas se emplean en combinación con los medios visuales. Con relación a éste y al anterior concepto, ya veremos en el capítulo correspondiente, cómo el uso de los medios visuales y de sonido al mismo tiempo es excelente, a condición de que dichos medios visuales no contengan la expresión escrita. Los medios auxiliares visuales sin la letra sólo se emplean en un 3 por ciento de los grupos en los Estados Unidos; el 33 por ciento de los grupos usa medios mixtos visuales y de sonido.

En el total de los grupos predomina, con casi un 60 por ciento, el uso del libro de texto mixto; el de conversaciones se emplea en una proporción de dos a uno más en los Estados Unidos que en México; los libros rigurosamente gramaticales o de lectura se utilizan aquí en un 30 por ciento, y en un 20 en las escuelas americanas. Es conveniente aclarar que con frecuencia los libros de tipo mixto contienen conversaciones.

Se advierten en seguida, en la tabulación que estamos comentando, varios conceptos que se relacionan y que arrojan luz sobre los procedimientos empleados en las escuelas que fueron observadas. En uno de ellos notamos que sigue predominando la lectura en clase, pues sólo se omite en un 13 por ciento del total de grupos, sin que haya mucha diferencia entre los dos países. Ciertamente que en buena parte la lectura que se practica ya no se sigue como una finalidad en sí misma, sino para que por medio de ella el alumno prepare sus lecciones, lo que ocurre inclusive en el caso de las conversaciones. Otro de esos conceptos nos indica que empieza a decrecer la enseñanza tradicional de la gramática, pues sólo en un 40 por ciento de los grupos de los dos países se registra el dato; sin embargo, persiste más en México que en los Estados Unidos. En un 70 por ciento del total

de grupos todavía se traduce en clase, o se da el significado empleando la lengua materna del alumno. Empieza a notarse una tendencia a abandonar la práctica de presentar el vocabulario por palabras aisladas, pues esto sólo se hace en un 29 por ciento, más en México que en los Estados Unidos. No se memoriza por frases en un 34 por ciento, pero sí se practica dicho procedimiento en un 29 por ciento, y el resto lo hace hasta cierto punto. En éste, como en otros conceptos, se advierte la influencia de la tendencia a introducir en el aula la enseñanza de un español llamado de conversación. Dicho dato queda confirmado por el tiempo que se le concede, pues sólo en un 19 por ciento no se le dedica ninguno en los dos países. Debe aclararse que la práctica de la conversación ocurre entre profesor y alumno, y muchas veces no va más lejos que la simple pregunta y su respuesta; sólo en un 17 por ciento la conversación se desarrolla entre los propios alumnos.

Si bien los siguientes datos debemos tomarlos con reservas debido a la flexibilidad con que pudieron haber sido expresados, no cabe duda de que ya señalan una preocupación por la enseñanza audio oral del idioma. Sólo en un 8 por ciento se indicó que no se concede importancia a la enseñanza audio oral, y en un 9 por ciento que no se insiste en la pronunciación correcta. Regular o mucho sí se atiende a esos aspectos, más en los Estados Unidos que en México, pero ignoramos el grado de eficacia.

El uso y el abuso de la lengua materna del alumno ha sido un problema al que —a pesar de lo mucho que se habla de los métodos directos— no se le ha querido encontrar solución satisfactoria, excepto en muy contados casos. La estadística que comentamos nos dice que esos casos de excepción no llegan a más de un 7 por ciento del total de grupos, siendo casi igual el problema en los dos países. El predominio de procedimientos que sólo se aplican a medias es lo que se observa; esto es, se usa la lengua materna, pero conforme se avanza en la enseñanza su empleo va disminuyendo, en mayor o menor grado, según el maestro.

Por lo que respecta al programa de la enseñanza del idioma, se nota que en algunos casos el curso principal se ve reforzado con otros de carácter complementario, tales como los de prácticas de laboratorio, análisis y prácticas gramaticales, etc. En tanto que en nuestro país no hay clases complementarias en un 33 por ciento, en los grupos americanos sólo en un 20 por ciento se indica que no existen. En un 50 por ciento se tienen prácticas de laboratorio en ese país, 13 de análisis gramatical, y 17 de am-las cosas.

Descorazona ver los resultados de los diferentes por cientos de alumnos que no terminan toda la enseñanza del idioma a pesar del corto tiempo dedicado a ella. En los grupos mexicanos más de 50 por ciento no la ter-

minan; en los americanos, si bien en menor medida no están exentos del mismo problema.

El 27 por ciento del profesorado es extranjero en el total de grupos, lo que supone un dominio de la pronunciación por su parte; el 21 por ciento es nativo del propio país, con pronunciación defectuosa; el resto, también nativo, posee una pronunciación aceptable. En los datos correspondientes a nuestro país se nota un 22 por ciento de profesorado extranjero, cosa que se explica por la existencia de varios centros docentes especializados y de las escuelas de las colonias extranjeras. En los Estados Unidos el empleo de profesores extranjeros llega a un 33 por ciento, principalmente en los planteles universitarios.

La preparación profesional de los maestros es algo importante para asegurar el buen éxito de la enseñanza, lo cual nunca podría lograrse a base de los llamados *informants* que se utilizan en caso de emergencia. En nuestra estadística observamos los siguientes resultados: los profesores de los grupos han estudiado el idioma que enseñan 5 a 10 cursos la mitad de ellos aproximadamente, y la otra mitad más de 10. En la preparación pedagógica se notan algunas deficiencias, pues del total de profesores en ambos países, 27 por ciento no ha tenido ningún curso; 41 por ciento sólo ha estudiado 1 a 2 cursos; el resto puede ser considerado como suficientemente preparado. En la ciencia de la lingüística el problema es más serio, pues el 41 por ciento del total no ha llegado a estudiar ningún curso; el 39 solamente 1 a 2 cursos; el pequeño número restante puede ser calificado como satisfactoriamente preparado en este aspecto. Existen diferencias entre los dos países, pero no extremadas. Conviene, sin embargo, señalar el hecho de que en los Estados Unidos la enseñanza de la lingüística se encuentra más extendida y empieza a despertarse el interés de los profesores por dicha materia. En general, le falta al profesorado la adecuada preparación para aplicar con buen éxito los diferentes procedimientos de la metodología moderna.

Las opiniones de los maestros sobre la naturaleza del idioma y en qué se basa el aprendizaje, nos son útiles para estimar hasta qué grado existe el arraigo de los conceptos tradicionales y el estado en que se encuentra el avance de los nuevos. Tanto esas opiniones como la que se refiere a lo que constituye un buen método, se reflejan inevitablemente en la enseñanza. Casi un 29 por ciento considera que el aprendizaje es una cuestión de inteligencia, y por esta idea se inclinan más los profesores mexicanos; 32 por ciento del total de los dos países opina que es cuestión de formación de hábitos; el 33 por ciento se expresa haciendo suyas las dos opiniones anteriores, inteligencia y hábitos al mismo tiempo; el 6 por ciento no registra ninguna opinión. Por lo que respecta a la norma del idioma, se

registra un 51 por ciento que expone el criterio realista de considerarla según el uso; 13 por ciento se abstuvo de expresar su opinión; el resto se declara por la vieja idea de considerar como superior, en cada caso, el francés de París, el inglés de ~~Oxford~~, el español de Castilla. En la cuestión de métodos, un 27 por ciento opina en favor de los considerados como modernos; 13 por ciento favorece los rigurosamente tradicionales; 42 por ciento, más cauto, se inclina por los mixtos —procedimientos tradicionales junto con ideas modernas—; 13 por ciento no registra opinión alguna. Según la estadística que comentamos, puede verse también que las diferencias entre países no son de extremo a extremo; se nota, sin embargo, una tendencia más conservadora en las opiniones correspondientes a los grupos mexicanos.

Muchas otras reflexiones podrían hacerse con los datos que hemos observado, y muchas correlaciones podrían establecerse, pero sería imposible extendernos más dentro de los límites de esta tesis. Hemos comentado lo que en nuestro criterio consideramos más importante, pero previendo un mayor aprovechamiento de las estadísticas, las hemos incluido en el apéndice de este trabajo. A pesar de no haber sido elaboradas sobre la base de grandes números de datos, es indiscutible que dichas tabulaciones arrojan luz sobre algunos de los problemas que nos preocupan, y en eso coinciden con los datos obtenidos de otras fuentes.

CAPÍTULO CUARTO

CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DE OTROS IDIOMAS EN LA ACTUALIDAD, Y PROBLEMAS FUNDAMENTALES COMO CONSECUENCIA DE LA SITUACION QUE EXISTE

Los resultados estadísticos que fueron comentados en el capítulo anterior por sí mismo ya nos hablan, y de manera elocuente, de las características de la enseñanza de los idiomas en la actualidad. Por ellos hemos visto que, tanto en México como en los Estados Unidos, existe el predominio de procedimientos pedagógicos de los considerados como tradicionalistas: abuso del libro como medio esencial en la preparación de las lecciones; prácticas de lectura en clase sin conceder importancia alguna a la pronunciación de los alumnos; ejercicios de traducción literal; presentación del vocabulario por palabras aisladas con desconocimiento de su función significativa dentro del marco sintáctico de la oración; construcción de frases y oraciones rígidas que se apartan de la realidad del idioma; memorización de reglas gramaticales; etc., etc. Se emplean, en general, métodos híbridos, con mezcla de procedimientos tradicionalistas y modernos a veces en conflicto, lo cual se observa más en los lugares donde ha surgido algún interés por las nuevas modalidades de la enseñanza, pero que no se aceptan del todo. Se incurre en el abuso de la lengua materna del alumno —del inglés en la enseñanza del español, o del español en la enseñanza del inglés— a pesar de que ya existen métodos que logran eliminarla desde un principio. Se observa un paso lento al impartir las clases, pasividad del alumno y ambiente tenso en clase. Existe una notable escasez de medios auxiliares, principalmente de la realia moderna, de suficientes aparatos de sonido y de textos con materiales organizados en forma de diálogos. Son insuficientes las horas de clase a la semana y en el total del curso, y el

número de cursos no pasa de dos o tres. Los grupos se encuentran demasiado aglomerados, con tantos alumnos que la participación individual se reduce a un mínimo, o no existe. ~~Se~~ observa que, en general, el profesor sufre un recargo de trabajo, tanto por el número de horas de clase que imparte como por las tareas complementarias de la docencia fuera de clase, situación más grave en México que en los Estados Unidos. Se nota una deficiente preparación profesional desde el punto de vista de la materia que enseña el maestro y del conocimiento de los cursos necesarios de las ciencias de la pedagogía y de la lingüística. Las condiciones físicas e higiénicas del salón de clase dejan mucho que desear, principalmente en nuestro país, lo cual es fácil de explicar en México, pero difícil de justificar en los Estados Unidos. Por último, existe un elevado por ciento de alumnos que no termina la enseñanza, más aquí que en el país vecino, y los que la terminan escasamente alcanzan un rudimentario dominio de algunos aspectos del idioma.

Todo lo anterior indica que las características predominantes en la enseñanza son todavía en gran medida las correspondientes a métodos y procedimientos del pasado, lo cual a su vez nos confirma que si bien en el aspecto teórico la metodología de la enseñanza de los idiomas ha logrado hacer cuyas innovaciones valiosas y hasta revolucionarias, en el campo de la práctica didáctica se nota un notable atraso. Deseosos de acometer desde diferentes ángulos el problema que sirve de tema a este capítulo, resolvimos estudiarlo recurriendo a varias fuentes, por lo que, además del resumen de los comentarios estadísticos que ya hemos presentado, decidimos emprender dos breves encuestas también de carácter estadístico: la primera, entre estudiantes de cursos avanzados, casi todos maestros; la otra, entre profesores de los dos países, en pleno ejercicio de la enseñanza de los idiomas y con bastante experiencia. A continuación ofrecemos los resultados.

Características principales de la metodología tradicional de la enseñanza de un primer curso de español y de otros idiomas extranjeros en los Estados Unidos

Los siguientes resultados fueron obtenidos de una tarea especial asignada a los alumnos del curso de Fonética Superior que el sustentante de esta tesis imparte en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional de México. El total de trabajos obtenidos fue de treinta y dos, correspondientes a los grupos de los veranos de 1955, 1956 y 1957. Casi todos los alumnos eran profesores de lengua española en ejercicio activo, y provenían de las diferentes regiones de los Estados Unidos.

Según podemos ver a continuación, una buena parte de las características alcanzó el número máximo de casos o uno muy aproximado. En los números menores registrados, de ninguna manera quiere decir que el resto de los alumnos haya opinado en sentido contrario; significa solamente que no todos coincidieron en presentar cada una del total de las características que aquí aparecen. Esto es, cada alumno por separado presentó un trabajo escrito conteniendo las características que en su concepto definían con más precisión la enseñanza tradicional. Con todos los estudios presentados se hizo, para los efectos de esta encuesta, una concentración de datos, sumando los que a pesar de pequeñas diferencias en la expresión de las ideas coincidieron en las mismas características. Por esta razón, así como por las de claridad y orden, las redacciones finales fueron formuladas al hacerse la concentración; son, en todo caso, el denominador común de las redacciones de los diferentes alumnos, cuyas variantes tuvieron que ser ajustadas para hacer la tabulación correspondiente.

NÚMERO TOTAL DE CASOS PRESENTADOS	32
1. Enseñanza gramaticalista fundamentalmente	32
2. Enseñanza libresca. Uso y abuso del libro en clase y fuera de clase	27
3. Lecciones de contenido literario y con preocupaciones puristas.	27
4. Prácticas de lectura en clase. Estudio del idioma por la lectura.	32
5. Prácticas de traducción literal, palabra por palabra.	30
6. Prácticas de escritura y composición basadas en la gramática. . .	31
7. Aprendizaje del vocabulario por palabras aisladas.	23
8. Preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos sobre la lección	29
9. Demasiado uso de la lengua materna del alumno.	30
10. Descuido de la comprensión auditiva y la pronunciación de los alumnos.	27
11. Carencia de laboratorios, aparatos de sonido, discos, etc.	25
12. Profesores sin dominio de la pronunciación del idioma que en- señan.	23
13. Concepto del castellano como norma de lo correcto.	17
14. Ritmo lento en la enseñanza, con interrupciones y divagaciones.	21
15. Poca o ninguna participación de los estudiantes en clase.	19
16. Grupos de alumnos demasiado numerosos.	30
17. Programa demasiado rígido y carente de interés.	13
18. Procedimientos didácticos inadecuados, negativos, contraprodu- centes.	21
19. El aprendizaje de los idiomas requiere capacidad mental pri- vilegiada.	22

20. Número reducido de horas de clase a la semana y en el total del curso	29
21. Demasiadas horas de clase a cargo de los profesores.	20
22. Deficiente preparación profesional de los maestros.	25

Observaciones:

Por lo que se refiere a la característica número trece, puede decirse que aun en el concepto predominantemente tradicional la norma de lo correcto se ha desplazado del castellano a las modalidades del español de Hispanoamérica, lo cual se debe más bien a cierta influencia de carácter económico y político que a convicción lingüística.

Por lo que respecta a la característica número veintiuno, aunque no puede negarse que abrumar con exceso de horas de trabajo al maestro es una práctica negativa, existen motivos de diferente carácter. En tanto que en los *colleges* pueblerinos y *high schools* en general se abusa del maestro en el trabajo, en las universidades y en los colegios de cierto prestigio académico el número de horas que imparte el maestro es de doce a quince, según las instituciones.

La honradez de algunos de los alumnos que proporcionaron estos datos—casi todos maestros de idiomas, como ya se dijo—los llevó a incluirse en el décimosegundo punto de la encuesta.

Muchas de las tareas venían acompañadas de valiosos datos sobre experiencias y observaciones en el campo de la didáctica del español y de otras lenguas.

Breve encuesta sobre cuestiones de metodología en vigor en México y en los Estados Unidos

Con el objeto de conocer la opinión de un grupo de profesores con sólidos conocimientos y vasta experiencia en el ejercicio del magisterio, sobre lo que en su concepto puede considerarse como factores negativos que impiden el progreso de nuevos procedimientos didácticos en la enseñanza de un primer curso de español, se cambiaron impresiones al respecto con doce maestros de reconocido prestigio. Las opiniones versaron sobre diferentes aspectos de los métodos en vigor, y se obtuvieron de dos maneras: en unos casos, indirectamente, mediante la conversación sobre tópicos relacionados con la didáctica de los idiomas, y en otros, en que la escasez del tiempo lo imponía, mediante la interrogación directa sobre puntos concretos. Se dio por concedido que en general algo ocurre en la enseñanza

de los idiomas que es causa de su deficiente funcionamiento, ya que los resultados que se logran no pueden ser aceptados como satisfactorios. Si lo fueran, han dicho algunos, no tendría razón de ser el excelente trabajo de investigación y promoción que está llevando a cabo el *FL Program* de la *Modern Language Association*, en los Estados Unidos. Por lo que a México se refiere, es difícil pensar que haya profesores completamente satisfechos de lo que el alumno logra al cabo de escasos dos o tres años de muy mermados estudios. Las constantes advertencias que el profesor Juvencio López Vásquez hace desde la cátedra y desde el puesto que ocupa en la Secretaría de Educación, confirman que la enseñanza de los idiomas en nuestro país se halla urgida de una renovación de métodos.

Con las opiniones que se obtuvieron, las cuales fueron registradas después de cada entrevista, o simultáneamente, se hizo una clasificación a fin de seleccionar todas aquéllas que se registraran en más de cuatro casos. Los resultados obtenidos son los siguientes, sin que el orden en que se presentan indique necesariamente su importancia:

1. *Sobre el uso de la lengua materna del alumno en la enseñanza.* Se considera que en la enseñanza del inglés en México se utiliza demasiado el español, tanto como en los Estados Unidos se abusa del inglés para impartir la enseñanza de nuestro idioma. Las consecuencias de este procedimiento no sólo se manifiestan en la merma del tiempo que debiera dedicarse a la enseñanza del idioma extranjero, sino también en el perjuicio que se causa durante el proceso del aprendizaje, lo cual se refleja en los resultados en la forma que veremos más adelante en esta tesis.

2. *Sobre las prácticas de traducción en clase.* Esto está relacionado con lo anteriormente expuesto, aunque, como ya hemos dicho, no siempre que se utiliza la lengua materna en clase se practica la traducción como objetivo del aprendizaje. Las prácticas de traducción restan tiempo necesario para otros aspectos de la enseñanza, y son extemporáneas en un primer curso por ser en sí mismas ejercicios de tipo especializado.

3. *Sobre la falta de coordinación lógica entre los objetivos de un primer curso y la realidad de la exigencia pedagógica de acuerdo con las necesidades actuales.* En el presente, se ha llegado a considerar, por lingüistas y pedagogos, que desde el punto de vista social aprender una lengua es para servirse de ella como vehículo de comunicación. Aprender a hablarla sirve, además, de base para el desarrollo de otras habilidades tales como aprender a leerla y escribirla en cursos superiores, por lo que parece ilógico no empezar la enseñanza limitándose a los objetivos primarios de carácter audio oral.

4. *Sobre la subestimación del valor que tiene en un primer curso el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de pronunciación.* A pesar de que la lengua por su propia naturaleza es un fenómeno oral y social, se ha descuidado en la enseñanza el desarrollo de habilidades que debieran ser tenidas como ~~básicas~~. La relación estrecha que existe entre ésta y la opinión anterior es evidente.

5. *Sobre la preferencia que se concede a la enseñanza de la lectura y la escritura al empezar el estudio del idioma, convirtiéndola en una instrucción libresco.* En muchas escuelas estos objetivos son los únicos, o los principales; en otras ocurren simultáneamente a los objetivos audio orales. En este último caso, el hincapié que se hace en la lectura y la escritura obstaculiza, o entorpece, la comprensión auditiva y la expresión oral del idioma.

6. *Sobre la enseñanza de tipo gramaticalista que todavía predomina en muchas escuelas.* Convertir el estudio de la gramática en una finalidad es desvirtuar el valor de la enseñanza de los idiomas, y es, como en el caso de la traducción, anticipar conocimientos que el alumno no está capacitado para asimilar por carecer de base viva y activa. Es a todas luces lógico —como nos dijo un maestro— que la explicación (la gramática, en este caso) de los fenómenos de un objeto (la lengua, para el mismo caso) presuponga la existencia de dicho objeto. La gramática se aprende por medio del idioma y no el idioma por medio de la gramática.

7. *Sobre la pérdida del interés del alumno al empezar el estudio del español u otros idiomas.* Desacierto de emplear métodos incapaces de adaptarse a su interés y necesidades. Si el interés existía en el alumno por estudiar la lengua, al comenzar disminuye notablemente como consecuencia del tedioso trabajo en clase, siendo de esto responsable el conjunto de métodos y procedimientos que a pesar de su falta de eficacia todavía se encuentran en vigor.

8. *Sobre la insuficiente actividad que se observa en la comunidad educativa.* El escaso interés del alumno hace que su participación en el proceso educativo sea sólo receptiva, y la lentitud en el ritmo de la enseñanza por parte del maestro agrava dicho problema. La falta de vitalidad en el proceso educativo se debe a varios factores —fuimos advertidos—, algunos de los cuales no dependen del maestro, como el exceso de horas de clase que sufre el profesorado, la existencia de numerosos alumnos en los grupos y la escasez de los auxiliares de la enseñanza, problemas que sufrimos en nuestro país en gran medida.

9. *Sobre la extremada desproporción del número de estudiantes en*

cada grupo a cargo de un maestro. En igualdad de condiciones, la efectividad del hecho educativo se halla en razón inversa al número de educandos por educador. De aquí que las ~~mejores~~ instituciones educativas se preocupen por conservar dicha proporción dentro de los límites adecuados para el aprendizaje.

10. *Sobre la insuficiencia del tiempo dedicado a la enseñanza en un primer curso y en el total de los cursos.* Ni el español ni ningún otro idioma pueden aprenderse a base de cursos de dos a tres años, con dos a tres horas de clase por semana. Funcionan nuestras escuelas con un notable déficit de tiempo en comparación a lo que ocurre en las escuelas europeas, pues debe considerarse indispensable un mínimo de 300 a 400 horas de docencia con sus respectivas horas de ejercicio personal.

11. *Sobre la inadecuada preparación del profesorado de lenguas.* La renovación de métodos que ya se empieza a experimentar en las escuelas, requiere una más amplia, sólida y adecuada formación del profesor de idiomas en la ciencia de la educación, de la lingüística y en el idioma que enseña.

12. *Sobre la falta de realia varia y moderna en suficientes cantidades.* Un primer curso necesita una gran variedad de medios sonoros y visuales. Los laboratorios de prácticas audio orales son una parte indispensable de la enseñanza moderna de un primer curso de idiomas.

13. *Sobre la escasez de libros de texto adecuados.* Abundan los libros de lectura, los que contienen materia didáctica de carácter gramatical, y otros de diferente tipo; pero escasean los materiales de texto que no siguen los moldes tradicionales. Hay maestros que tienen que adaptar libros antiguos, o redactar los suyos propios.

14. *Sobre la falta de suficiente práctica y aplicación de lo adquirido en clase.* El estudio del idioma extranjero que se limita a las lecciones impartidas en el aula, no logra sino mediocres resultados. La práctica constante de lo aprendido en clase, aplicándolo en toda oportunidad que se presente, es un complemento indispensable del aprendizaje. "Se sabe lo que se practica", dice un pedagogo contemporáneo.

15. *Sobre la incompreensión de las autoridades administrativas de las escuelas y de ciertos sectores de la sociedad.* En México, las opiniones registradas señalan a los dueños de los colegios particulares y a las autoridades oficiales como responsables de frenar la implantación de mejores métodos didácticos; en los Estados Unidos, a la burocracia administrativa en general. En ambos países, los sectores económicamente capacitados obs-

taculizan el máximo progreso de la educación regateando su aportación pecuniaria, cosa que ocurre más en México que en los Estados Unidos.

Si comparamos estos datos con los obtenidos de otras fuentes, no podemos menos que advertir sus múltiples coincidencias. Al espíritu progresista de los maestros informantes, y a la existencia de una situación predominante, puede atribuirse el fenómeno de coincidencia. La confirmación de los datos anteriores la vemos en las siguientes citas, lo cual nos proporciona una de las bases—la otra la encontramos en el próximo capítulo—sobre las que descansa la investigación de los diferentes aspectos lingüísticos y pedagógicos considerados indispensables para la elaboración de un método moderno de la enseñanza del español como idioma extranjero.

En su artículo *The Conversational Approach to Spanish*, el conocido profesor Henry Grattan Doyle, decano de *George Washington University*, desde hace años señalaba ciertas características de la enseñanza del español en las escuelas secundarias y universitarias americanas, y en parte eximía a los profesores de cualquier responsabilidad:

For reasons which we need not go into here, but for which language teachers are not primarily responsible, instruction in the foreign languages in American schools and colleges has been confined to the development of reading skill and the inculcation of a more or less sound knowledge of the grammar of the foreign language.

Concretando más sobre el mismo problema, el profesor Carl A. Tyre, del *New Mexico College of Agriculture and Mechanic Arts*, ha dicho lo siguiente:

The old reading-translation approach earned us this low rating; we frankly admit that it did not teach the pupil to speak.

The reading-translation method indicated fear of tackling the job and ignored the axiom that a living language must live.

Como los anteriores, muchos otros profesores e investigadores se han dado cuenta de los problemas de la enseñanza de los idiomas y de sus pobres resultados. Así, el profesor J Milton Cowan, de *Cornell University* manifiesta:

Under the system of puzzled decipherment known as the Reading Method which was prevalent before the war, many secondary-school teachers had virtually no contact with the real language as spoken by natives and, consequently, could offer students little more than dictionary translations of written forms of the language.

El presidente de *Georgia Tech*, doctor B. R. Van Leer, se ha expresado diciendo:

It is my belief that the modern language courses offered in our secondary school, and all too frequently in our colleges and universities, have been. . . poorly taught.

El doctor William H. Lock, presidente de la *Northeast Conference of the Teaching of Foreign Languages in Boston*, hizo la siguiente declaración:

Americans can learn to speak foreign languages. The difficulty has been that our methods of teaching have not given them enough of a chance.

En la pág. 1ª de su libro *Practical Linguistics*, el conocido investigador, doctor Dean Pittman, nos dice:

To the average person, the study of a language means hours of wading through a dry textbook, memorizing endless lists of verb forms, and writing out the translation of page after page of sentences.

Refiriéndose a los problemas de la enseñanza tradicionalista, el profesor J. P. Hughes nos dice con voz autorizada por la experiencia:

. . . language is a living thing and has to be treated as such; to dissect it is to kill it; the ability to read must be reached through the ability to speak (at least in some degree), and when languages are taught this way they interest students — when taught analytically, they prove boring.

El profesor George R. Stockbridge tiene un rasgo de franqueza que mucho lo honra al hacer la siguiente confesión sobre su vida profesional:

Thus, in my senior year of college I could neither speak nor understand the spoken foreign language. This, nevertheless, seemed to be of little consequence to my superiors at the Faculty of Education, for they sent me into one of the best high school systems in the country to *teach* foreign languages. I know I should have been greatly embarrassed if I had been called upon to hold conversation in the presence of my students with a Latin American or Frenchman. However, my inability was never revealed to my students, since I was *expected* to conduct all my classes in English and teach grammar rules from a standard text.

Y como para confirmar lo anterior, la doctora Marjorie C. Johnston

nos dice lo siguiente en su artículo *Modern Foreign Languages in the High School*:

In the States surveyed it has been found that a third of the language teaching is done by persons with only a minor in the language, and that many teachers with a major lack speaking competency consistent with today's needs. Grammar analysis and plodding translation of unlikely sentences illustrating rules have done much to relegate languages to an ineffective role in the high school curriculum.

Por lo muy valiosa, y por no haber perdido su actualidad, a continuación citamos la opinión de un distinguido intelectual americano, el doctor Nicholas Murray Butler, ex presidente de *Columbia University*:

Limited as they are by a narrow time-allotment, which usually allows two years in college or two to three years in secondary school, in most cases three hours per week, to the study of a foreign language, they have been obliged to concentrate on the one possible objective, the ability to read, and have directed their attention to accelerating the student's progress toward this modest goal. Under these conditions the student tends to look on French, German, Spanish, or Italian as dead languages.

El maestro alemán Ernesto Meumann, notable investigador en el campo de la pedagogía experimental, también expresa su preocupación por los problemas que estudiamos en esta tesis:

La antigua Metodología de la enseñanza de los idiomas extranjeros cometió estas defectuosas parcialidades: 1) el preferir las lenguas muertas a las vivas; 2) (por efecto de esto) cultivar parcialmente la gramática y el lenguaje escrito, y descuidar el lenguaje vivo, hablado.

La cita anterior nos confirma el hecho de que las mencionadas características son peculiares a la metodología en uso en todas partes, opinión con la cual coincide el profesor americano Ivan Putman Jr. refiriéndose a la enseñanza del inglés en la mayor parte del mundo:

However, the facilities for learning English in most parts of the world leave much to be desired. From the American point of view, they are inefficient and inadequate.

El profesor J. Padin expresó una opinión hace algunos años que no ha perdido actualidad y por eso la citamos:

Cuando se estudia un idioma varios años y al cabo de ellos no se sabe pedir ni una taza de ~~café~~, es forzoso reconocer que hay algo fundamentalmente malo en la enseñanza de esa lengua. Parece estafalario que la enseñanza de las lenguas vivas en muchas partes de la nación sólo produzca mudos o tartamudos.

Dice el lingüista Herbert N. Shenton:

The cost of modern language education is enormous. Whatever its value as culture, it is, in the schools of the United States at least, notoriously inadequate preparation for conversation in a foreign language.

Y su colega, el doctor Edward Sapir, agrega en el mismo libro de donde tomamos la cita anterior:

In the educational world there is a great deal of discontent with the teaching of classical and modern languages. It is no secret that the fruits of language study are in no sort of relation to the labour spent on teaching and learning them.

Sería en verdad prolijo excedernos en las citas de respetables opiniones, las cuales son cada día más numerosas. Sin embargo, lejos de nosotros el deseo de causar una impresión errónea, pues si bien dichas opiniones provienen de investigadores y maestros distinguidos, todavía predomina una mayoría de profesores que no comparte esas ideas, y aun se opone a ellas. Y aquí son oportunas las palabras del maestro González de la Calle, tomadas de su artículo *Admoniciones para el Estudio de la Gramática Histórica del Castellano o Español*:

...personas hay que pudiendo y debiendo informarse de los derroteros que sigue la vida científica contemporánea, prefieren vegetar con la vista vuelta al pasado.

Nunca hemos compartido el afán que muchos tienen de buscar errores y señalar problemas a cada paso, obedeciendo a un mero prurito de hacerlo con espíritu nada constructivo; conscientes de la situación en que, en general, se encuentra la enseñanza de los idiomas, no estamos solos en nuestras apreciaciones, como ya lo hemos visto. Si bien no son muchos en el presente, cada día es mayor el número de profesores que sienten inquietudes y expresan dudas por la evidente falta de eficacia que caracteriza a los métodos anacrónicos de nuestros días. No debe extrañarnos, pues, el panorama tan sombrío que nos presentan las afirmaciones contenidas en las citas anteriores.

De lo que ocurre en México no es mucho lo que puede decirse; para el propósito que nos anima basta citar unos cuantos datos, que por provenir de quienes provienen no podemos ~~menos~~ que reconocer el valor que tienen.

Un distinguido profesor extranjero, con cierto temor a herir susceptibilidades, nos afirmó que el atraso que se observa en la metodología empleada en México es sólo comparable —para consuelo nuestro— con el que se observa en su propio país. Dicha opinión coincide con otra parecida del autor de esta tesis, contenida desde hace algunos años en su libro *La Enseñanza de los Sonidos de la Lengua Española*.

La señorita profesora María Caso pudo darse cuenta de que la enseñanza del español en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional de México adolecía de algunos defectos, y esa fue la causa de las reformas por ella introducidas, como posteriormente veremos.

Sobre el mismo problema de la enseñanza del español en México, la señora profesora Elena Picazo de Murray hace algunas observaciones pertinentes:

...it was found that students who had previous courses in the language showed a knowledge of grammar rules that ranged from fair to excellent but that they knew practically nothing of the spoken language.

...they could not understand even the simplest phrases when they were delivered naturally.

Por último, el maestro López Vásquez constantemente señala desde la cátedra los frecuentes errores en que incurre la enseñanza actual, lo inadecuado de muchos procedimientos y el anacrónico empleo de métodos antiguos en la época presente. En su carácter de autoridad escolar en la Secretaría de Educación, no cesa de sugerir ideas y de indicar los procedimientos que deben corregirse.

Nuestra experiencia en México, en la observación de clases y pláticas con alumnos y maestros, nos lleva a conclusiones idénticas a las ya expuestas.

Resumiendo lo expresado en este capítulo, llegamos a la conclusión de que el funcionamiento de la enseñanza de los idiomas, en particular el español, en el estado en que se encuentra significa un triple problema en proporción a los resultados obtenidos: un gran desgaste de energía por parte de alumnos y maestros, tanto para impartir la enseñanza como para aprender las lecciones; considerable pérdida de tiempo, a pesar del muy limitado que actualmente se les dedica al estudio; cuantiosa inversión de dinero, sin la utilidad correspondiente que significaría el logro de los obje-

tivos que se pretenden. Energía, tiempo y dinero constituyen el triple problema, que no dejará de serlo hasta que los resultados que se obtengan correspondan satisfactoriamente a la inversión que de esos tres elementos se hace.

CAPÍTULO QUINTO

NUEVAS TENDENCIAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DE OTROS IDIOMAS

La situación de la enseñanza de los idiomas extranjeros, según hemos visto en el capítulo anterior, deja bastante qué desear, y a esto justamente se debe el creciente número de maestros de espíritu progresista que no se sienten satisfechos. Si la prueba de la bondad de los métodos en uso estriba en los resultados de su aplicación, es natural que al no obtenerse los que son de esperarse se provoque una reacción y surjan los no conformes señalando errores y proponiendo los remedios.

Ya hemos dicho —a pesar de nuestra particular índole antibélica— que las guerras no están exentas de concomitancias positivas. La última conflagración mundial vino a crear situaciones especiales antes no conocidas por haber ocurrido en un ambiente evolucionado en alto grado. Se había alcanzado ya un desarrollo asombroso de la técnica, principalmente de los transportes, de las comunicaciones, de la difusión de las ideas y de la propia guerra. Pueblos y países distantes se convirtieron en vecinos. Las nuevas condiciones impuestas por la fácil intercomunicación y el transporte rápido, hacían necesario un cambio de actitud mental ante el problema de la convivencia humana en un mundo en el que se hablan muchas lenguas.

El último conflicto sorprendió a los Estados Unidos en una situación nada ventajosa para desempeñar el papel que le estaba reservado. El receso ocurrido en la enseñanza de las lenguas durante el intervalo de paz entre las dos guerras, casi había llegado a convertir a ese país en un pueblo monolingüe. La política de aislamiento vino a crear un artificioso enconchamiento en algunos aspectos de la vida americana. Vivía ese país una situación en esencia contradictoria: la expansión económica y el desarrollo técnico ya mencionado, por una parte, y por la otra una absurda política

de aislamiento con una indiferencia ~~hacia~~ el estudio de otras lenguas. La guerra vino a terminar con esa paradoja, por fortuna, al ser reconocida la gravedad del momento, aún antes que ese país participara activamente en ella. La angustia fue bien grande al ver que no se disponía de las reservas suficientes para cubrir la demanda de personas bilingües en las diferentes actividades de la vida civil y militar. Los pocos que hasta entonces habían estudiado los idiomas no podían entender ni hacerse entender en ellos.

No era cuestión de esperar a que el problema se solucionara siguiendo el curso normal con que a veces se resuelven los problemas, y fue entonces cuando ocurrió la intervención oficial. El ejército americano logró el milagro de un reavivamiento intensivo de la enseñanza de los idiomas, transformando el punto de vista hasta entonces sustentado y renovando los métodos empleados. La necesidad es la madre de la invención, dice más o menos el adagio de todos conocido, pues lo que la razón académica no pudo comprender por muchos años, y menos llevar a cabo, lo logró la impetuosa fuerza de la guerra.

Hasta antes del último conflicto bélico los idiomas, en el reducido número de escuelas donde se estudiaban, además de enseñarse poco se enseñaban mal, según nos dice el doctor William R. Parker en su interesante libro *The National Interest and Foreign Languages*. La escasez de tiempo, limitado a dos años, y el objetivo que se perseguía, la lectura, además de otros factores negativos como la deficiente preparación de los profesores, no podían producir políglotas, o políglotos, que se entendieran con sus semejantes de otros países. De aquí que el primer paso del ejército en el año de 1943 consistiera en un examen de la situación que existía en las escuelas, preferentemente universitarias, cosa que vino a poner de relieve el fracaso de la enseñanza. La urgencia del momento que se vivía demandaba medidas rápidas, enérgicas y efectivas, por lo cual fue nombrado un comité encargado de enfrentarse al problema. En un excelente estudio sobre la historia de la enseñanza del español, la señorita profesora Madaline W. Nichols nos proporciona datos muy interesantes sobre esa etapa de la difusión de nuestro idioma en los Estados Unidos.

Al surgir la necesidad de un plan de estudios de los idiomas extranjeros, el ejército se basó en las investigaciones desarrolladas por la institución de estudios superiores llamada *American Council of Learned Societies*, en las cuales intervinieron varios famosos lingüistas. Esto dio por resultado la creación de un método *sui generis*, en el cual había de basarse el *A.S.T.P.* (*Army Specialized Training Program*). Los objetivos audio orales pasaron a ocupar el primer plano, pues se pretendía, ante todo, que el alumno llegara a entender lo que escuchara y se expresara hablando.

Características de ese método del ejército americano, que en gran medida no fue sino una selección y asimilación de los procedimientos más útiles de otros métodos, con aportaciones importantes de la ciencia de la lingüística, fueron: 1) un gran número de horas dedicadas a la presentación de clases, equivalente a cinco o seis cursos anuales en un lapso de nueve meses; 2) grupos muy pequeños para asegurar la máxima participación individual; 3) hincapié en la práctica de la conversación y de las estructuras gramaticales a fin de desarrollar los correspondientes hábitos lingüísticos; 4) alumnado previamente seleccionado, con un auténtico interés por el estudio de las lenguas; 5) empleo de profesores nativos del país cuyo idioma era enseñado en cada caso; 6) uso de los más recientes medios auxiliares de la enseñanza, principalmente de sonido, pero sin exclusión del libro de texto.

A principios del año de 1943 empezaron a funcionar dichos cursos en el ambiente académico de muchas universidades, y pronto se pudieron apreciar los buenos resultados. Veamos lo que al respecto opinaba el doctor Nicholas Murray Butler, entonces presidente de *Columbia University*:

The results were surprising. A few months ago a committee of the Modern Language Association of America visited more than four hundred places where these language courses are being given, and interviewed hundreds of Army officers, administrators, and instructors charged with responsibility for them. These visitors found the soldier-student able to understand the language when spoken by a native and to speak it readily and intelligibly on a wide range of subjects. They found them also able to read the language with astonishing facility and to write the Western European languages with considerable freedom and correctness.

Los resultados obtenidos provocaron la entusiasta reacción de los que ya esperaban las necesarias transformaciones metodológicas en el campo de la didáctica de las lenguas vivas. Dos citas a continuación, llenas de optimismo, señalan la importancia del *Army Specialized Training Program* en la renovación de métodos y en la revivificación de la enseñanza durante ese tiempo. La primera es del profesor J. P. Hughes y dice lo siguiente:

To anyone who has kept in touch with foreign language teaching in the United States, the word for what has happened in that field since World War II must lie between 'renaissance' and 'revolution'. To the present writer the stronger word is far from inappropriate: for 'renaissance' implies a return to a higher level, and Heaven knows that American language teaching before 1940 had no such level to return to. . .

La segunda cita proviene de un excelente artículo por el profesor J. Winkelman:

The A.S.T.P. program restored the objective of active mastery and caused a revolution in methodology. The initial high hopes were somewhat disappointed, it is true; but with the widespread use of new oral-aural apparatus and new techniques, at least our reasonable hopes have been fulfilled in practice. Even now we are accomplishing what Coleman would have called impossible; and both apparatus and methodology are still in their infancy.

Una vez pasada la guerra empezó la amenaza de un nuevo receso en la enseñanza de los idiomas. Los enemigos de las lenguas modernas sobrevivieron la hecatombe bélica y entraron en acción de nuevo. Para ellos la lección recibida con motivo de la guerra no significó absolutamente nada, pues atendiendo a intereses muy mezquinos lucharon de mil modos por restarles importancia a los idiomas en los planes de estudios, o por excluirlos completamente. En muchos casos, a pesar de haber sido demostrada la bondad de la metodología aplicada por el *Army Specialized Training Program* en las propias universidades, éstas se excusaron de seguir aplicándolo por razones de presupuesto. Se argumentaba que enseñar con esos procedimientos era muy costoso, pero se evadía astutamente hacer un estudio del problema para calcular el costo en proporción a los resultados. Volvió a predominar la rutina y pronto se instauró la lectura como único objetivo. La inscripción en los cursos de idiomas empezó a disminuir, acentuándose su descenso entre los años de 1947 y 1953, pero la situación no llegó a ser como la de épocas anteriores. Por otra parte, era lógico y de esperarse un reajuste al terminar la demanda de bilingües creada por la guerra.

La labor de los lingüistas y el ejército dejó mucha semilla en el ambiente académico y no todo fue terreno árido. Los maestros con anhelos reformadores se encontraban alentados con las realizaciones; el público empezó a cambiar su actitud hacia la enseñanza de los idiomas; muchas instituciones llegaron a convencerse de que sí era posible al nativo norteamericano obtener el dominio de otras lenguas. La multiplicación en el mercado de la variedad de aparatos electrónicos de sonido vino a fortalecer la confianza de que el desarrollo de la habilidad audio oral era factible. Como no pudiera negarse la eficacia de los nuevos métodos, empezaron a hacerse adaptaciones del *A.S.T.P.* en algunas escuelas, las cuales no pudieron aceptar la idea de que el producir bilingües tenía que ser necesariamente una ineludible consecuencia de las guerras. Además, si bien las demandas de la última conflagración habían desaparecido, empezaban a surgir otras como efecto de la preeminencia económica y política alcanzada por los Es-

tados Unidos, a su vez consecuencia de esa misma guerra. O para decirlo en las mismas palabras del doctor William R. Parker, pág. 60 de su ya citado libro, *The National Interest and Foreign Languages*:

But it also made countless people aware for the first time of the fact that foreign language study, like physics, had a direct and demonstrable importance to our national welfare. When the war ended and America found herself playing an unaccustomed role of leadership in a suddenly smaller world, there were plenty of persons in national life to point out that we had better learn to speak the other fellow's language as a first step toward understanding him. Mrs. Franklin D. Roosevelt, for example, in countless talks before a great variety of audiences, made this a recurrent theme.

Las nuevas condiciones de vida y las necesidades de ellas derivadas, vinieron a aumentar en el presente la importancia de la enseñanza de los idiomas, del español en primer término, como ya hemos visto en el capítulo segundo. Sería redundante hacer acopio de un mayor número de testimonios para aclarar algo que suponemos ha quedado perfectamente claro; si hemos de presentar más citas, éstas tienen por objeto indicar cuáles son las nuevas tendencias que se perfilan en el campo de la metodología especializada de los idiomas. Algo se puede columbrar acerca de esto por las tendencias antónimas que fueron expuestas en el capítulo anterior, pero precisa mayor claridad mediante la aportación de aseveraciones autorizadas, las cuales servirán para formarnos un criterio sobre la labor reformadora de instituciones e individuos y el valor que puedan tener los procedimientos propuestos, o ya en práctica.

Lo que hemos dicho acerca de la enseñanza promovida por el ejército americano durante la guerra, nos ha instruido sobre las innovaciones que empiezan a alcanzar un franco incremento. Hemos visto lo que significó la implantación del *Army Specialized Training Program* y sus excelentes resultados, pero su valor más importante consiste en haber abierto brecha y haber indicado el camino, alentando con el ejemplo de lo que se puede hacer cuando las condiciones exigen mayor eficacia en los procedimientos.

El acopio de un gran número de citas fue, y lo sigue siendo, verdaderamente fascinante, pues no deja de tener inusitado atractivo descubrir día a día cómo surgen inquietudes, cómo afloran nuevas técnicas didácticas, cómo se resuelven problemas, cómo se obtienen mejores resultados. La observación de clases y el cambio de ideas con otros profesores nos han proporcionado excelente información, pero también la lectura de libros y revistas especializadas nos ha suministrado valiosos materiales para esta tesis y una serie de datos que sirven de apoyo al tema de este capítulo.

Antes de hacer la presentación de algunas citas, conviene recordar que en las glosas a los datos estadísticos no todo fue negativo desde el punto de vista de la enseñanza moderna de los idiomas; se dejan entrever algunas tendencias nuevas tales como las siguientes: interés embrionario por el desarrollo de la habilidad audio oral del alumno; aumento de la enseñanza de los idiomas por medio de materiales en forma dialogada; creciente empleo de los aparatos de sonido, aunque con la intervención simultánea de la letra escrita; mayor uso de procedimientos eficaces característicos de la metodología moderna; nuevos conceptos sobre la naturaleza del aprendizaje, de los métodos y del idioma; una cierta inclinación a reducir, o a omitir, el uso de la lengua materna del alumno; disposición a disminuir el número de alumnos en los grupos. Todas estas tendencias, a pesar de registrarse en por cientos reducidos, acusan una clara trayectoria que se proyecta hacia el futuro. Decimos que hacia el futuro —un próximo futuro, por cierto— porque, sin descontar las realizaciones del presente, nuestro escepticismo, apoyado en las investigaciones que hemos hecho, nos lleva a negar que las innovaciones metodológicas hayan encontrado ya la amplia aceptación que es de esperarse en el ambiente escolar de todas partes. Por esta razón, cuando leemos que “La práctica pedagógica actual milita bajo las banderas de la reforma” —como dice el notable pedagogo Ernesto Meumann, con un optimismo que contagia e inspira—, no podemos interpretar tales palabras sino como un noble anhelo de la pedagogía teórica. Más adelante el mismo autor también nos dice que cuando las necesidades lo han exigido, no han dejado de surgir los reformadores, en lo cual sí coincidimos y lo estamos presenciando. Examinemos, pues, mediante algunas citas, lo que dicen algunos de esos reformadores.

Sobre la naturaleza dinámica que es indispensable reconocer al fenómeno educativo, el doctor Joseph Brunet, de la *University of Florida*, en cierta ocasión manifestó que en la enseñanza de los idiomas en la institución cuyo departamento de lenguas dirige, programa, método y procedimientos se encuentran en desarrollo continuo y sujetos a examen constante, a fin de renovarlos y mantenerlos al día. Y si evolucionar es deber de la enseñanza en general, modificar o sustituir métodos es indispensable una vez que se ha reconocido la necesidad de hacerlo. Por eso el doctor H. L. Caswell, presidente de *Columbia University Teachers College*, ha dicho lo siguiente:

It is my judgment that this situation is such as to call for a thorough review of traditional attitudes in our country toward the teaching of modern FLs and of the place they should occupy in the curriculum.

Sobre la tendencia a conceder prioridad al desarrollo audio oral por medio de la enseñanza a base de diálogos y otros procedimientos, los siguientes datos son muy reveladores: Dice el profesor George Winchester Stone, Jr.:

What has emerged from our study is an impression, shared by hundreds who have become involved, that people want first of all to talk to people, that language needs to be taught in a new key in the national interest—in a sequence which begins early in the child's career and provides an opportunity for continuous study throughout his schooling and which emphasizes hearing, understanding, and speaking first, and ability to read and write later.

El doctor J Milton Cowan se refiere al método aplicado en *Cornell University* y nos dice:

We believe that the quickest way to mastery of a language even if reading ability is the primary object, is through speaking it as it is used by natives in everyday speech. This is achieved by having the bulk of work by the students conducted in conversation or drill groups with native speakers of the language being studied.

En un artículo publicado en la revista *School Life*, junio de 1952, ya insistía el profesor Earl J. McGrath, en su carácter de alto funcionario, en que la enseñanza debería ser más funcional:

To gain the popularity it deserves, language study must in my judgment be made more functional, if I may be permitted a single lapse into pedagogue. From the elementary school through the college I believe the spoken language should be emphasized, and the many modern teaching methods and devices that have been so successfully employed put to maximum use.

En el mes de octubre de 1956, el profesor Theodore Andersson envió un memorándum al *American Institute for Foreign Trade*, en el cual decía, entre otras cosas, lo siguiente:

The language teaching profession is gradually acquiring a new spirit, and the realization is spreading that foreign languages must be taught in a new key. The main features of the new outlook are these: that language must be taught first of all as a means of direct communication, that the ear must be trained to understand foreign speech and the tongue to reproduce it with some accuracy and ease. This requires an early start and many years of continuance. Teachers are also coming to understand more fully that language—especially speech—is an important aspect of the behavior of a people.

En julio de 1950, un comité oficial—State Advisory Committee—encargado de investigar lo concerniente a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el estado de Connecticut, presentó un informe, del cual extraemos los siguientes conceptos, considerados como los más importantes objetivos de la enseñanza:

A. To understand the language without reference to English, especially as it is spoken by native speakers in situations similar to the learner's own life experience.

B. To speak the language in a manner acceptable to native speakers in the same situations as in "A", also without reference to English. . .

C. To read, without translating into English, different media in which the language is used. . .

D. To write, without reference to English, the language in the authentic patterns of the foreign country. . .

Since it is expected that these skills of comprehension, speaking, reading, and writing will be developed in proportion to their respective importance and the time available in the pupil's program, it is essential that proper sequence and balance be maintained.

De una nota publicada en *Forum*, mayo de 1957, sobre un trabajo presentado en una reunión de profesores por el autor de esta tesis, tomamos las siguientes palabras:

F. L. Gaona, A. I. F. T., described the audio-oral-mimicry method. He stressed the inadequacy of the printed page as a starting-point for language study, declaring that, among other misleading features, it unrealistically isolates words. He showed the importance, at the beginning of language study, of learning by phonic groups and basic intonation patterns.

Las principales asociaciones nacionales de profesores se han declarado en favor de la tendencia hacia la enseñanza audio oral. Algunas la auspician tímida, o condicionalmente, pero todas parecen darse cuenta de la necesidad de renovar métodos para ponerse más a tono con las nuevas exigencias. La prioridad que empieza a concederse a los objetivos audio orales, ha hecho indispensable el empleo de medios auxiliares adecuados para alcanzar dichos fines. Si bien es cierto que ya existía el fonógrafo y los discos grabados con lecciones, fue producto de la guerra su difusión en amplia escala con motivo de los cursos impartidos por el *Army Specialized Training Program*. La invención de la grabación magnética en alambre, primero, y después en cinta, y el empleo de aparatos electrónicos de sonido cada día mejores, han venido a constituir un valioso auxiliar de la enseñanza. El hecho de que el uso de esos medios y las mismas grabaciones

todavía no hayan alcanzado un grado satisfactorio de perfección, en nada desvirtúa su valor, pues los frutos que se obtienen ya son buenos, y mejores se obtendrán en el futuro. Hasta ahora, el uso de los aparatos de sonido ha encontrado mayor acogida en los *colleges* que en las *high schools*, y más en las instituciones particulares que en las oficiales. Creemos que el creciente uso de dichos aparatos abarcará muy pronto a la mayor parte de las escuelas y se convertirán en indispensables, como los correspondientes medios auxiliares en los cursos de física y de química, por ejemplo. Con respecto a esto, la señorita profesora Mary P. Thompson, autoridad oficial en el ambiente educativo de esa zona de los Estados Unidos —de tan abundante cultura y de tan magníficas instituciones— que se llama Nueva Inglaterra, expresa su opinión sobre la importancia de los aparatos de sonido en la unidad física que recibe el nombre de laboratorio:

More and more people are beginning to realize that language is first of all speech-sound — someone talking and someone listening.

Over one hundred colleges in the past five years have installed language laboratories: some of them give listening comprehension tests for placement in freshman language courses; even the College Entrance Examination Board murmurs fitfully about making such a test a part of its achievement test one of these days.

Some recent courses of study for high school language programs — Pennsylvania, Wisconsin, New York City— stress listening and speaking activities first. Reading and writing come later.

A few years ago a language laboratory was unheard of in a public high school. Now there are several and interest is growing.

The FL Program, órgano cuya edición se encuentra a cargo de la *Modern Language Association*, en su número de agosto de 1955 publicó una serie de datos sobre el progreso logrado en el establecimiento de laboratorios en los *colleges* en un periodo de diez años. Durante la década de 1935 a 1945, un promedio de cuatro colegios universitarios empezó a emplear grabaciones en discos fonográficos, en tanto que durante la década de 1945 a 1955 el promedio subió a catorce. Además, durante esta década se registraron otros progresos: un promedio de dieciocho colegios cada año empleó grabadoras de cinta magnética y se establecieron laboratorios de idiomas en trece colegios como promedio anual. A la fecha del informe, más de cien laboratorios contaban con un promedio de diecisiete casetas acondicionadas a prueba de ruido, nueve máquinas grabadoras de cinta, dos máquinas grabadoras de discos, siete tocadiscos, un aparato grabador de alambre, veintidós audífonos y unas ciento once cintas grabadas. Hay muchos otros colegios que además de lo anterior, cuentan con radios de onda corta, cine para películas sonoras, aparatos de alta fidelidad y otros auxiliares de la

enseñanza. De 1955 a la fecha el aumento ha sido a paso acelerado y ya son varias las instituciones que poseen laboratorios verdaderamente maravillosos.

Otra tendencia que se observa actualmente, que puede llegar a resolver el problema de la enseñanza de los idiomas de manera efectiva, es la de empezar a impartirla a los alumnos a una edad temprana, en la escuela primaria, llamada *grade school* en ese país. La enseñanza se concentra exclusivamente en el desarrollo de la comprensión auditiva y la pronunciación, mediante un procedimiento basado en preguntas y respuestas, diálogos fugaces y breves narraciones; sólo más tarde, en los años posteriores del mismo ciclo escolar, se inicia al alumno en la lectura. Esta tendencia a impartir la enseñanza en los primeros años, de la segunda y la tercera infancia, ha aumentado recientemente en una forma asombrosa, pues los excelentes resultados obtenidos han constituido la mejor publicidad promotora. No sería aventurado asegurar que en la actualidad cerca de medio millón de niños en las escuelas particulares y oficiales estudian el español y otros idiomas extranjeros. Veamos al respecto lo que dice una nota publicada por el profesor Gene Curri van en el *New York Times*, con fecha 30 de septiembre de 1956:

There appears to be a linguistic renaissance developing throughout the nation at the elementary public school level. A decade ago it was generally only the private school that taught languages in the lower grades; now the practice is being expanded through the public systems.

In 1940 only about 2,000 elementary public school children in the country were learning a second language. The number is now over 270,000. Add to this another 156,000 in the Roman Catholic elementary schools and the proportions of this movement become apparent.

An indication as the trend toward language study is manifested in the junior high schools of the city (New York), where enrollment in the courses is increasing each year. The top language is Spanish. . .

A lo que el doctor William R. Parker agrega el siguiente comentario, tomado de la pág. 10 de su libro *The National Interest and Foreign Languages*:

Little wonder that the Educational Press Association listed the teaching of languages in the lower grades as one of the 10 most important educational events of 1953.

The Modern Language Association, institución profesional de sólido prestigio y de alcance nacional, ha asumido la responsabilidad de investigar

todo lo concerniente a la enseñanza de los idiomas. Contando con la ayuda de subsidios de la institución filantrópica Rockefeller, fundó un comité que lleva el nombre, ya citado varias veces, de *FL Program*. Dos han sido los objetivos de ese comité: a) investigar cuáles son las rémoras que perjudican el estudio de los idiomas; b) investigar en el campo de las ciencias aplicadas a la enseñanza de los idiomas, con el objeto de remediar la situación existente. La labor del *FL Program* ha tenido buen éxito y lo ha dado a conocer en varios órganos de publicidad, entre ellos el que lleva su propio nombre, la revista *PMLA* y el boletín oficial de dicho comité. Múltiples han sido las recomendaciones que hace al magisterio especializado, entre ellas la siguiente, tomadas de un artículo del profesor Kenneth W. Milderberger, su actual director:

We recommend that the elementary language course, even at the college level, concentrate at the beginning upon the learner's hearing and speaking the foreign tongue. This is the best beginning... for all students, whatever their objective.

A promising new teaching instrument is the language laboratory... The exact time-sequence might vary with local conditions, but ten years is not too much if real mastery of a language by an average learner is the goal.

Y en el *FL Bulletin* No. 54, de junio de 1957, oficialmente se hacen las siguientes recomendaciones a todos aquellos maestros e instituciones que quieran mejorar la enseñanza de los idiomas:

How can our schools and colleges meet these needs better?

1. By encouraging the beginning of second language learning in the early grades of the elementary school, wherever this can be done well.

2. By organizing longer and more effective sequences of language learning.

3. By recruiting and training more qualified FL teachers.

4. By stressing first the hearing, understanding, and speaking of a second language and later the reading and writing.

5. By developing to a much higher degree of professional achievement language learning techniques, materials, and testing.

6. By relating language learning to a better understanding of the people speaking the language.

7. By taking full advantage of existing resources, both personal and technical, for improving language learning and making it more interesting and relevant to our national needs.

8. By establishing specialized centers for learning unusual languages.

Tenemos a la vista una serie de datos que nos indican que las nuevas tendencias metodológicas no sólo a los Estados Unidos pertenecen; en Alemania, en Francia, en la Unión Soviética y en otros países europeos existen las mismas inquietudes por los mismos problemas. La labor didáctica del profesor Gastón Bénédict en Suiza con su método directo, activo y progresivo, ha servido de ejemplo a los maestros de otros países. El Seminario Internacional organizado por la UNESCO en la ciudad de Ceylán en 1953, puso de relieve la situación que existe en varias partes del mundo y el creciente interés que se manifiesta ya por la metodología moderna. Pero tenemos que abstenernos de comentar lo que en otros lugares se hace, pues hemos limitado nuestro estudio, como hemos dicho, a lo que ocurre en México y en los Estados Unidos, más aún a éste que a nuestro propio país por la elemental razón de ser el español como idioma extranjero el centro de nuestra investigación.

En México también han surgido algunas voces: unas indicando la necesaria introducción de ciertas modificaciones en los métodos; otras señalando la urgencia de transformaciones de más fondo. Entre estas últimas voces se cuenta la del maestro Juvencio López Vásquez, quien ha tenido la virtud no sólo de aconsejar nuevos y más adecuados caminos, sino de estimular el pensamiento para que surjan mejores ideas y se llegue a más felices conclusiones. O para decirlo en las mismas palabras del citado maestro, tomadas de un interesante artículo aparecido en la revista de pedagogía que lleva el nombre de *Boletín de Enseñanza Normal*:

...hemos tratado de divulgar métodos, sugerir didácticas y recursos para la enseñanza de los idiomas; ayudar al maestro con inquietudes y anhelos de superación para que *se encuentre*, para que sea personal en la aplicación de los procedimientos ideados por otros y halle su 'propio' método...

Muchos hemos sido sus discípulos en los que ha logrado despertar inquietudes y en quienes ha hecho surgir el deseo de inquirir en el campo de la didáctica moderna. Somos muchos los que consideramos que la obra del maestro López Vásquez ha tenido el mérito no sólo de transmitir conocimientos, sino de encender el entusiasmo para que el alumno, a su vez maestro, se dedique a la investigación en materia metodológica.

La conocida profesora, señora Elena Picazo de Murray, del *Mexico City College*, ha señalado la necesidad de una enseñanza real y efectiva del español, pues —dice, y con razón— los alumnos extranjeros que estudian en esta ciudad ponen diariamente a prueba lo aprendido en clase. Sobre la importancia del idioma hablado expresa lo siguiente:

A language class should include practices that tend to stimulate the production of correct sounds and word grouping which is adequate to convey the desired idea.

El anterior principio y el de la práctica auditiva se han sumado a un programa que contiene los demás objetivos, y son presentados todos en un primer curso. Pero lo importante para nosotros no es la mezcla de objetivos, sino que se reconozca en ésa, como en otras escuelas, la necesidad de insistir en el aspecto audio oral del idioma.

En la Escuela de Verano de la Universidad Nacional de México —para mencionar lo que se empieza a hacer en otra de nuestras instituciones—, a iniciativa de la señorita profesora María Caso, directora de los cursos de español, se tomaron algunas medidas a fin de introducir ciertas modificaciones que se hacían necesarias. No ha habido transformaciones radicales, pero lo que se ha hecho tiene una tendencia progresista que puede conducir a mejorar aun más los métodos. Un programa mínimo para cada uno de los cursos según su nivel —cosa que ha venido a establecer cierta homogeneidad que el estudio de las lenguas hace necesaria— y la recomendación de que en los cursos de conversación no se haga otra cosa que no sea enseñar por medio de formas dialogadas, son medidas, entre otras, que tendrán que reflejarse positivamente en los resultados, previa cooperación de los maestros.

Los cursos que se imparten en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, bajo la dirección de la señorita profesora Gloria J. Wasielewski, tienen también una tendencia progresista. Existe en esa escuela una genuina preocupación por mejorar métodos y materiales, de lo cual pudimos darnos cuenta en múltiples visitas que efectuamos. En las clases se nota que el idioma se enseña como lengua viva, de manera activa, haciendo hincapié en el valor de la comprensión auditiva y la expresión oral. El deseo de mejorar los procedimientos didácticos ha llevado a dicha institución a organizar seminarios para profesores, contando para ello con el contingente de maestros expertos en lingüística y metodología especializada.

No creemos que solamente en la ciudad de México ocurran esos brotes de progreso, pues de vez en cuando la provincia nos sorprende con algunos adelantos. Así podemos verlo por la siguiente cita, de un artículo del señor Virgil Meibert, sobre la enseñanza de los idiomas en el progresista estado de Sonora:

Leaving for Hermosillo, Mexico, today are Bruce Moore, superintendent of the Phoenix high school system, and Board Members Jay Hyde and Dr. Trevor Browne.

They'll study that city's extremely successful method of teaching conversational English to young Mexican students.

We understand that English is taught in Hermosillo in such a way that the students learn to speak it fluently. We want to see how they do it — Moore said.

Probablemente no sean éstas las únicas escuelas en las que se aplican, en mayor o menor grado, procedimientos didácticos modernos, pero sabemos por los datos estadísticos y por nuestra experiencia que todavía se encuentran en minoría.

Son varias ya las escuelas que en los Estados Unidos desarrollan una labor docente en el campo de los idiomas extranjeros, empleando métodos y procedimientos modernos de un alto rendimiento en los resultados. Nos limitaremos a citar unas cuantas porque no son muchas; existen otras más de las aquí anotadas, pero no tenemos suficientes datos de ellas. La intención no ha sido presentar información de todas, sino de unas cuantas como ejemplo real de lo que puede hacerse en la enseñanza de las lenguas.

Una de las escuelas que mayor interés presentan por la avanzada metodología que emplean y por el buen uso que hacen del equipo electrónico de sonido, es el *Institute of Languages and Linguistics, Georgetown University*, en la ciudad de Washington. Es éste un instituto de reciente creación, moderno en sus concepciones, que funciona en el seno de una universidad con una tradición que vio sus comienzos en 1789. Con una metodología que reconoce la importancia primordial de las habilidades audio orales, a su desarrollo les dedica el primer periodo semestral de la enseñanza con más de cien horas de clases. El empleo de la realía, incluyendo los medios sonoros, permite reducir al mínimo el uso de la lengua materna del alumno, de tal manera que en los cursos intermedios y avanzados se excluye ésta completamente. La enseñanza es muy activa y se exige de los alumnos el sobreaprendizaje de las lecciones por medio de la imitación y repetición de las frases, a fin de llegar a adquirir pronunciación y fluidez aceptables. La corrección gramatical se logra por el procedimiento inductivo y la intensa práctica de ejercicio con frases útiles. El uso del laboratorio, que cuenta con varios tipos de aparatos de sonido y visuales sonoros, es un complemento de suma importancia en el aprendizaje. Después del primer periodo, exclusivamente audio oral, se introduce la lectura y la escritura para redondear la enseñanza de acuerdo con el total de los objetivos. Además del español, se imparten veintidós idiomas diferentes en esa escuela.

Existe en la región de Nueva Inglaterra una institución de gran prestigio en la enseñanza de las lenguas extranjeras, *Middlebury College*. Funciona todo el año, pero más nos interesan los cursos de verano. Durante ese tiempo se ofrece instrucción en cinco idiomas en las ya famosas *Middle-*

bury Language Schools. La organización de cada una de esas escuelas, las facilidades de hospedaje a fin de ~~que~~ el alumno allí viva y hable el idioma todo el tiempo, la moderna metodología que se aplica en la enseñanza, los medios auxiliares más recientes con que cuentan y su excelente profesorado, aseguran resultados envidiables en siete semanas de cursos intensivos. Tiene esa institución un magnífico laboratorio equipado con aparatos de sonido para las prácticas de comprensión auditiva y de pronunciación, a cargo de personas que saben sacar de dicho equipo el máximo provecho. Sólo así ha sido posible que en el primer curso de francés, en los cursos anuales, se haya logrado con buen éxito la omisión completa del libro durante un semestre, descansando exclusivamente en la presentación oral de las lecciones. La importancia de los estudios puede apreciarse por el hecho de que tanto la maestría como el doctorado pueden obtenerse en los estudios de las lenguas modernas, entre las que se destaca la española bajo la dirección del profesor Francisco García Lorca.

Una escuela más que merece ser citada en este estudio, es la que lleva en español el nombre de Instituto de Estudios Latinoamericanos, que funciona como parte del *Mississippi Southern College*, y que está a cargo del doctor Reginald C. Reindorp. El inglés es la lengua que se enseña mediante una avanzada metodología, en cursos de carácter intensivo—cinco horas diarias durante doce semanas, en grupos de quince alumnos como máximo—, a fin de capacitar a los estudiantes latinoamericanos, en un mínimo de tiempo, para que principien sus estudios universitarios regulares en ese idioma. Cada una de las cinco horas de clase está dedicada a un aspecto diferente de la enseñanza: *sintaxis, semántica, fonología, terapia y orientación*. Toda la enseñanza hace hincapié, por lo menos al principio, en la preparación audio oral del alumno, y dos de esos cinco aspectos se dedican preferentemente a la formación de los hábitos correspondientes a la comprensión auditiva y a la expresión oral: *terapia*, que se preocupa especialmente por el desarrollo de la habilidad de percepción auditiva y por la corrección de la pronunciación defectuosa; *fonología*, que requiere la intensa práctica oral de ejercicios en forma de estructuras fraseológicas, para lo cual existe el auxilio de los aparatos de sonido en el laboratorio. En el aspecto llamado *orientación* también se presenta el idioma, pero enfocado hacia ciertas situaciones prácticas a las que el alumno se enfrenta en la vida real. De esta manera el idioma cobra vida y tiene mayor significación para el estudiante, lo que a su vez se traduce en un aprendizaje más efectivo.

En la primera parte de la enseñanza, durante las primeras semanas, se trata de crearle al alumno un clima sonoro—como dice el profesor Duane A. Adams—, a fin de que desarrolle sólidos hábitos de pronunciación y percepción auditiva en un medio favorable, antes de serle presentados los sím-

bolos visuales. Esto, según se afirma, ha sido el resultado de una larga observación y repetida experimentación. La preponderancia del punto de vista audio oral en el programa de estudios no ha sido, pues, una arbitraria improvisación para ponerse a tono con las nuevas tendencias, o para decirlo en las palabras del profesor Adams:

The aural system is not only basic to the courses at *M.S.C.* but also has been responsible for the birth of many of the ideas suggested in this paper. The aural system, the more one becomes aware of its implications and possibilities, opens new and refreshing pathways to language learning, as a new plastic or color discovery opens new pathways to art. This is not to say that an all aural technique in language teaching is anything really new, but rather that in spite of its being professed in many quarters, it has rarely received whole hearted practice.

Además de las mencionadas, hay algunas otras escuelas, como ya hemos dicho, en donde se imparte la enseñanza insistiendo primordialmente en el desarrollo de la habilidad audio oral, o en donde la lengua materna del alumno ha sido omitida por completo, o bien en donde se da la debida importancia a la práctica de las estructuras sintácticas típicas de carácter problemático en la enseñanza. Se cuentan entre esas escuelas el famoso *English Language Institute*, de la *University of Michigan*, dirigido ahora por el doctor Roberto Lado; la *University of Minnesota High School*, cuya excelente enseñanza del ruso ha sorprendido; y la institución oficial llamada *Language School of the Foreign Service Institute*, que depende del Departamento de Estado. Existen, además, dos escuelas excelentes, de las cuales, por razón de su importancia, nos ocuparemos detenidamente en capítulo aparte,

CAPÍTULO SEXTO

DOS CENTROS DE MAXIMA IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA APLICACION DE LOS METODOS MODERNOS

En la concentración estadística de los datos correspondientes a las escuelas seleccionadas como algunas de las mejores en los Estados Unidos, fueron clasificadas las observaciones practicadas en dos institutos que han alcanzado un elevado prestigio por la efectividad de su metodología. Pero la importancia de esas instituciones es tal que ameritan un estudio más detenido. Los datos obtenidos en las boletas de recolección, algunos folletos explicativos o informativos y la experiencia vivida en tales escuelas, en el *American Institute for Foreign Trade* durante varios años de servicio y como observadores en el *Army Language School*, han constituido la base para los dos estudios que a continuación se presentan.

Tanto en el caso de una escuela como en el de la otra, el problema no fue de escasez de datos, sino de poder limitarse a lo más valioso de su metodología y sus procedimientos. La experiencia propia, el intercambio de opiniones con el jefe del departamento y algunos profesores, las observaciones efectuadas del funcionamiento de doce grupos del primer curso, los materiales de enseñanza y algunos datos impresos en folletos y revistas, fueron las fuentes de información del *American Institute for Foreign Trade*. Por lo que respecta al *Army Language School*, fueron las siguientes: observación de seis grupos visitados en todos los aspectos del trabajo, seis profesores y tres directores entrevistados, tres folletos descriptivos y los materiales de enseñanza. El ambiente de trabajo en las dos instituciones es sumamente activo, más todavía en la militar que en la escuela de negocios.

Una vez mencionado lo anterior, veamos los resultados de los estudios practicados en cada una de dichas escuelas.

La enseñanza de los idiomas en el Army Language School

Una de las escuelas de mayor prestigio, no obstante encontrarse fuera del ambiente académico de tipo universitario, es el *Army Language School*, institución que se encuentra ubicada en una colina a orillas del mar en la histórica ciudad de Monterey, California. El prestigio de dicha escuela se debe a los excelentes resultados que se obtienen en la enseñanza de unos treinta idiomas, en el breve lapso de seis meses, unos, y otros en un año.

La fundación de esta escuela fue una consecuencia de las exigencias de carácter militar impuestas por la última guerra mundial. La urgencia creada por las trágicas horas que entonces vivía el mundo, descartó la posibilidad de esperar pacientemente los dos o tres años de mediocre capacitación que los programas de esa enseñanza estipulaban en casi todas las escuelas. Ya hemos visto el cambio experimentado en un buen número de instituciones con motivo del *Army Specialized Training Program* a partir de 1943; por entonces, poco más de un año llevaba funcionando la escuela que ocupa nuestra atención, en el Presidio de San Francisco, con el nombre de *Fourth Army Intelligence School*. Después de algunos cambios de nombre y de lugar, en junio de 1946—mes en que graduaron 6,000 alumnos—se estableció en la ciudad de Monterey con el nombre que actualmente tiene. En años recientes la escuela ha venido funcionando con un estudiantado de unos dos mil alumnos y quinientos profesores de varias categorías, considerados todos ellos como empleados al servicio del Estado.

De treinta y ocho diferentes naciones proviene casi todo el profesorado, cuya buena pronunciación es indispensable en dicha escuela. Debido a su muy particular método y procedimientos empleados, todo profesor nuevo pasa por un periodo de adiestramiento pedagógico práctico, además de la participación, por breve plazo, como alumno en un curso de un idioma que le es completamente desconocido. La máxima cooperación de los profesores de un mismo departamento se hace necesaria para lograr la coordinación de labores y la efectiva aplicación de los principios lingüístico pedagógicos de la enseñanza, ya que cada grupo de alumnos está a cargo de varios profesores aun durante un mismo día de clases.

Es esa escuela una institución de carácter especializado, cuyas finalidades se enfocan hacia la mejor preparación posible de los que en ella estudian para desempeñar en el extranjero las comisiones que les son asignadas en las diferentes ramas del ejército, u otras dependencias oficiales relacionadas con la defensa militar del país. En orden lógico expresa la escuela sus principales objetivos, según el panfleto descriptivo que lleva el nombre de *Army Language School, Mission, History, Organization*:

The minimum objectives of this training are:

To teach the student to understand a foreign language and to speak it with fluency and reasonable accuracy.

To teach the student to read and write the foreign language to the greatest degree possible without limiting the first objective.

La metodología de esa escuela se basa en una serie de principios lingüísticos y pedagógicos, información que ya anticipamos en líneas anteriores, con preponderancia en el aspecto de las habilidades audio orales. La enseñanza se realiza por medio de la imitación y la memorización de diálogos y otros materiales, pues se opina que el aprendizaje de una lengua es cuestión de desarrollo de hábitos. Dice el paufleto citado aludiendo al dudoso valor que puede tener la enseñanza tradicionalista:

Learning to speak a foreign language is not done through memorization of a body of facts. Mastery of the spoken language is a skill achieved through constant practice — learning by doing.

No deja de ser interesante el hecho de que no obstante ser una institución de preparación con fines militares, haya adoptado como lema un proverbio chino de contenido pacifista:

Language is the Foundation of the World's Peace.

La dirección de la escuela está a cargo de un militar de elevado rango, pero tanto el aspecto teórico de los principios lingüístico pedagógicos que norman la enseñanza, como el aspecto práctico de los cursos en pleno funcionamiento, estaban —que ya no están— a cargo del decano académico, doctor D. Lee Hamilton, una de las autoridades más competentes en cuestiones de la enseñanza de los idiomas. A su fina atención debemos los días que pasamos en dicha escuela observando su funcionamiento. También a él debemos, tanto como al profesor Salomón N. Treviño, director de la División de Idiomas Romances y Germánicos, y al doctor Atilés Bonilla, la valiosa información proporcionada que sirvió para complementar la observación personal. Con excepción de una visita a una clase de alemán y una charla con el jefe del departamento correspondiente —de quien obtuvimos útiles datos concernientes a la preparación de los materiales de la enseñanza—, fueron objeto de toda nuestra atención las clases de español, a las cuales tuvimos oportunidad de asistir durante la presentación de todos los aspectos del trabajo.

El curso completo de seis meses se divide en tres etapas en la siguiente forma: primera etapa, llamada de *pronunciación*, de unas seis semanas de duración; segunda etapa, de *estructura gramatical*, de doce semanas; terce-

ra etapa, de *síntesis*, que se prolonga hasta el final del curso. El aspecto de la enseñanza particular a cada una de estas tres etapas de ninguna manera queda excluido de las otras, lo cual no sería posible de acuerdo con el método que se aplica; sólo significa que se hace hincapié en dicho aspecto particular por razones metodológicas. Así es como, reconociendo la importancia que al principio de la enseñanza tiene el desarrollo de los hábitos de comprensión auditiva y pronunciación correcta, pasa a ser éste la característica predominante de la primera etapa por la atención preferente que se le concede. Esto se hace sobre la base de la estructura correcta de la frase y sin impedir —dentro de las limitaciones del escaso vocabulario adquirido al principio del curso— cierta libertad en el uso dialogado de las expresiones previamente asimiladas. No hay prácticas de análisis gramatical ni preocupaciones específicas de esta naturaleza, lo cual se deja para la segunda etapa, de la que, a su vez, no se excluye la insistencia de que el alumno se exprese con pronunciación correcta. En la tercera etapa, el alumno hace uso libre, dentro de las limitaciones de los tópicos de las lecciones, de todos los conocimientos y habilidades adquiridos. Es en esta última etapa en la que se presenta la especialización del curso con fines militares, utilizándose al efecto toda clase de materiales auxiliares.

De las tres etapas de la enseñanza de los idiomas en esa escuela, la primera, equivalente a un primer curso para principiantes, fue motivo de todo nuestro interés por razones de esta tesis. Por eso conviene detenernos un poco más en ella.

Dos de los cuatro objetivos de la enseñanza son objeto de especial preocupación desde el principio del curso, como ya hemos dicho: máximo desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral, con pronunciación y entonación correctas. Consecuentes con estos dos objetivos, los encargados de fijar las normas metodológicas han excluido en casi todo el lapso de la primera etapa el uso de materiales escritos. Es poco antes de terminar dicha etapa cuando los alumnos —a manera de puente para llegar a la segunda etapa— empiezan a hacer uso del libro, por suponerse que se ha logrado cierta firmeza en los hábitos audio-orales. El desarrollo de dichos hábitos no es fácil tarea y por eso se requiere la aportación de todo lo que pueda asegurar buen éxito. La exclusión de la letra —fuimos informados— fue medida indispensable para facilitar la adquisición de las habilidades antes mencionadas. A eso se debe que el libro de texto haya sido sustituido por la presentación oral que de las lecciones hace el instructor en clase, y fuera de clase por el empleo de aparatos de sonido para la preparación de las tareas.

Durante las primeras lecciones de esta primera etapa hay una concentrada atención en los sonidos del idioma. Se cuenta con una serie de ma-

teriales para la práctica oral correcta, la cual se efectúa de una manera sistemática en fonemas aislados, en sílabas, en palabras y en frases. Con el auxilio de diagramas se proporciona una explicación de la producción de los fonemas que el maestro ilustra en clase, y el alumno dispone de grabaciones eléctricas que le sirven de modelo en la práctica que debe hacer fuera de clase. Especial importancia se concede a las modificaciones que sufren los sonidos dentro de su ambiente fónico. Es interesante anotar que la enseñanza de la pronunciación no sólo se limita a los fonemas, sino también a aquellos sonidos de un mismo fonema que de no ser distinguidos con claridad se puede incurrir en errores de naturaleza fonológica (*mías, millas; cada, cara*). Los alumnos que presentan dificultades particulares en el desarrollo de la buena pronunciación, reciben atención individual de carácter terapéutico hasta que logran resolver sus problemas.

Además de lo anterior, y a manera de materiales básicos para las lecciones de las seis semanas que dura la primera etapa del curso, se cuenta con una serie de veinte diálogos, de unas veinte frases sencillas y breves, sobre tópicos prácticos de la vida diaria. Se les da a estas frases en su presentación un carácter de ejercicios de pronunciación que deben ser memorizados al pie de la letra. Sirven estas frases, también, para presentar estructuras gramaticales esenciales en contraste, tales como las correspondientes al género y al número de sustantivos y adjetivos. Pero en todo esto, como ya hemos dicho, no intervienen explicaciones gramaticales de ninguna clase.

El atractivo que para el estudiante presenta la enseñanza por medio de diálogos y la satisfacción que experimenta al aprenderlos, compensan el trabajo abrumador que significa el aprendizaje intensivo en alto grado durante seis horas diarias en la escuela, más tres a seis horas de preparación fuera de ella. La satisfacción de poder conversar sobre algunos tópicos usando unas cuantas frases después de unas semanas, sirve de aliento al alumno para seguir adelante a pesar de lo arduo de la tarea. O como dice el profesor Salomón N. Treviño en su monografía *Applied Linguistics and the Preparation of Teaching Materials*, pág. 15:

His progress occurs in terms of the language as a means of oral communication. Not the least of the advantages is the increased motivation accruing from the psychological satisfaction the student derives from the realization that he is able to function in the language in situations which are both real and practical.

El programa típico de seis horas cada día de la semana de lunes a viernes es como sigue:

1) Durante la primera hora de la mañana los ocho alumnos (militares de diferentes jerarquías) en parejas previamente designadas, recitan de memoria el diálogo presentado por el profesor el día anterior. En tanto que una pareja de alumnos lo recita, las demás se conservan en activa práctica. Una vez hechas las correcciones a dos alumnos, que después de esto de ninguna manera permanecen pasivos, el profesor pasa a escuchar el diálogo y a corregir a otros dos. La hora de clase termina con una serie de ejercicios basados en las frases del mismo diálogo.

2) En la segunda hora, la primera parte se dedica a una sesión de preguntas y respuestas sobre los diálogos memorizados, y la otra parte a unas conversaciones que los alumnos han preparado en un trozo narrativo o descriptivo presentado oralmente. El objeto de este aspecto del trabajo es procurar que el alumno desarrolle cierta iniciativa en el uso de las frases memorizadas, conversando en forma semilibre sobre el contenido de dicho trozo. Además, hay una práctica de comprensión auditiva sobre los mismos materiales.

3) La tercera hora está dedicada por completo a una práctica sumamente activa sobre formas y estructuras correctas, con omisión absoluta de toda explicación gramatical. No se tolera al alumno el más mínimo error y se le interrumpe bruscamente en cuanto comete alguno, insistiéndosele en que haga el esfuerzo por recordar la forma correcta. Si el alumno no puede corregir su error, se pide a otro alumno que lo haga, pero exigiendo luego al que lo cometió que repita la forma correcta.

4) En la cuarta hora, el profesor hace la presentación de la mitad del nuevo diálogo de la manera siguiente: presenta —con exclusión absoluta del inglés— cada una de las frases sin separarlas por palabras, a un ritmo normal y con toda naturalidad, para ser repetidas por imitación en forma colectiva e individual por todos los alumnos; se hace la corrección necesaria cada vez que el alumno ha repetido una frase incorrectamente; se procura que la memorización del diálogo empiece en la propia clase.

5) Otro tanto se hace con la segunda mitad del diálogo en la quinta hora, y se presenta, además, el trozo narrativo o descriptivo, ya mencionado, que sirve de base para las conversaciones semilibres de la segunda hora del siguiente día.

6) En esta última hora se hace un repaso de las dos partes del diálogo presentado en las dos clases anteriores, más una práctica correctiva de la pronunciación con el auxilio de una máquina grabadora de cinta magnética. Y con esto termina la labor del día dentro de la escuela.

El alumno debe preparar concienzudamente en casa sus lecciones. Los materiales auxiliares que para dicha preparación se pone en sus manos son: un tocadiscos, una máquina grabadora, discos y cintas grabados con las diferentes lecciones, y un texto con la versión en inglés e ilustraciones con dibujos esquematizados. Se omite en dicho texto la expresión gráfica del español con el objeto de no obstaculizar el desarrollo de la buena pronunciación. O para decirlo en palabras del profesor Treviño en la citada monografía:

There is no denying that retention is considerably more difficult when one has to rely almost solely on the aural stimulus. On the other hand, to give students the conventional spelling may help them to memorize, but it will lead them to the formation of atrocious habits of pronunciation which are extremely difficult to eradicate later.

La introducción de los materiales escritos se hace gradualmente en forma de puente, haciendo consciente al alumno de la relación que existe entre las formas orales y su expresión escrita, para lo cual vuelven a ser empleados los materiales de las lecciones previamente estudiadas. El hecho de introducir la expresión gráfica del español de ninguna manera viene a desplazar la atención que se concede a la pronunciación, y menos durante el tiempo que dura dicho puente. En ninguna de las etapas del total del curso se suspende la corrección de la pronunciación. Lo que ocurre es que ésta ya no se corrige con tanta frecuencia porque el alumno ha logrado mejorarla notablemente, como es de suponerse.

Conviene decir aquí, antes de seguir adelante, que debido al especial método de enseñar los idiomas en esa escuela, al principio de todo curso se dedican tres horas de clase a una esmerada orientación de los alumnos. De esa manera saben de antemano lo que les espera y emprenden el estudio con mayores probabilidades de buen éxito.

El contenido de los materiales de enseñanza, tanto del texto como de las grabaciones, es elaborado por los profesores del departamento correspondiente. En los días en que la escuela fue visitada, existía la preocupación de revisar dichos materiales con el criterio estricto de supeditar todos los aspectos de la enseñanza al principio de lo *situacional*; esto es, estructurar las frases con el vocabulario propio del diálogo según la situación tal cual ocurre en la realidad lingüística de la vida diaria.

Según información recogida en la propia escuela, la organización, los métodos, los procedimientos y los materiales auxiliares están en constante estado de experimentación y perfeccionamiento, siempre en busca de todo aquello que pueda lograr mejores resultados en la enseñanza. Los que se han alcanzado hasta la fecha son muy satisfactorios, tanto desde el punto

de vista de la cantidad de graduados cómo de la preparación por ellos adquirida. No llega a un diez por ciento el número de los que por falta de habilidad se quedan a medio camino y de los que por otras razones no logran terminar el curso satisfactoriamente.

Una visita al *Army Language School* es una experiencia muy interesante y provechosa. No es posible que nuestras ideas pedagógicas coincidan con todo lo que allí se hace, ni todo lo observado se puede aceptar después de un análisis; pero sí puede asegurarse, sin lugar a dudas, que es ésa actualmente en los Estados Unidos una de las instituciones que con mayor eficacia llenan su cometido. No obstante la modesta declaración de uno de los directores académicos en el sentido de que la enseñanza en dicha escuela se considera como un mero entrenamiento básico y por lo tanto no llega al punto de producir bilingües perfectos, es, en nuestra opinión, una de las pocas en donde el alumno aprende en realidad el idioma al terminar el breve curso de seis meses.

La enseñanza de los idiomas en el American Institute for Foreign Trade

Es el *American Institute for Foreign Trade* una escuela de estudios superiores sumamente original entre los cientos de instituciones que existen en el vecino país del norte. Su capacidad física es pequeña, pues difícilmente podría servir con las normas de eficiencia que se ha propuesto, a más de trescientos estudiantes; su profesorado es de unas dos docenas de maestros. Funciona en una planta de estructuras rústicas no exentas de hermosura, en medio de un enorme terreno que en otro tiempo sirvió de base para el entrenamiento aeronáutico con fines militares. Su fundación—otoño de 1946—es relativamente reciente, pero su prestigio se ha extendido no sólo por todo ese país, sino por todos los continentes de la tierra. Son raros los países en donde no se encuentran radicados uno o más ex alumnos graduados de esa escuela. Sirve dicha institución al mundo de los negocios americanos, tanto industriales como comerciales y bancarios, con ramificaciones en los países extranjeros. También sirve al gobierno de ese país y a algunas otras instituciones de diferente carácter. Los propósitos que se persiguen, según fueron expresados por su fundador, el finado general Barton Kyle Young, son los siguientes:

To serve its students by preparing them, through intensive education, to engage usefully and productively in international commerce and associated activities.

To serve business and the government by providing a source of trained personnel interested in and qualified for positions connected with foreign trade and foreign service.

To serve international understanding by fostering constructive, sympathetic and mutually satisfactory business relations between the peoples of the various countries.

Es plausible este último propósito por el significado que tiene como nuevo punto de vista en el campo de los negocios, ya que viene a sustituir la vieja política de ganancia ilimitada para el inversionista con el mínimo beneficio para la nación donde se operaba. Esa escuela considera que el nuevo tipo de inversiones americanas en los países extranjeros requiere representantes que las manejen con inteligente y justo criterio, identificándose y sintiéndose parte de la comunidad en donde trabajan.

En la estructuración del plan de estudios se siguió un procedimiento rigurosamente objetivo, pues en vez de ser el producto de lo que dos o tres profesores universitarios pensarán que debería ser, se recurrió a las fuentes más indicadas, que lo fueron las diferentes ramas de los negocios con actividades económicas en el extranjero. Como resultado de las contestaciones a las preguntas formuladas se organizaron tres departamentos principales: de Area, de Comercio Extranjero y de Idiomas. Son las actividades de este último departamento, por supuesto, las que nos interesan en este estudio.

El Departamento de Idiomas —inglés, francés, portugués y español— funciona bajo la hábil dirección del doctor Howard W. Tessen, cuya amplia preparación en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas ha sido tan valiosa en la elaboración de los principios metodológicos bajo los cuales se desarrollan los diferentes programas de clases. Limitándonos al español, son cuatro los cursos que se imparten: uno elemental, otro intermedio y dos avanzados, cada uno de ellos de un semestre de duración, pero de diferente número de horas de clase a la semana.

Los objetivos de la enseñanza en esta escuela son los cuatro bien conocidos: entender, hablar, leer y escribir el idioma. El conocimiento de la cultura de los países cuya lengua se estudia, que en otras escuelas constituye un objetivo además de los anteriores, queda implícito y se obtiene a través de los materiales que se emplean principalmente en el curso intermedio y en los cursos avanzados, así como a través de la enseñanza que imparte el Departamento de Area. No obstante que de los cuatro objetivos que se persiguen mayor atención se concede a los dos primeros —entender el idioma hablado y hablarlo con claridad y fluidez aceptables—, los otros dos objetivos no sufren por eso. Baste decir, en apoyo de lo anterior, que al terminar el segundo curso los alumnos no leen y escriben con menor habilidad que los de otras escuelas en el mismo o mayor tiempo, con la ventaja de que los graduados de dicha institución manejan oralmente el idioma como no logran hacerlo en otras partes aun en cuatro o cinco años de estudios.

El valor que a las lenguas se concede en el *American Institute for Foreign Trade* puede apreciarse por el hecho de que a ellas se dedica la mitad del total de horas de los estudios del alumno en un año. Dieciséis de las treinta y dos horas de crédito se destinan al español, o al francés, o al portugués, según la especialización del estudiante y de acuerdo con el país o países en los que está interesado. La creciente demanda, por parte de las empresas, de individuos con dominio de los idiomas ha hecho que esto así sea.

La brevedad del requisito de residencia, la importancia concedida a los idiomas y los objetivos que se persiguen en su aprendizaje, hacían necesaria la aplicación de un método adecuado que pudiera asegurar buen éxito. Una selección de métodos y procedimientos, principalmente del *Army Specialized Training Program*, y la aplicación de principios lingüísticos recientes, han venido a constituir el núcleo metodológico de la enseñanza. Es algo que no solamente se ha hecho en esa escuela, pues son varias, como hemos podido comprobar, las que han optado por adaptaciones más o menos similares. Sin embargo, un principio de gran mérito sentó el doctor Tessen en el método por él elaborado: la omisión de todo material escrito en casi la totalidad del tiempo que dura el primer curso. Ha sido ésa la primera institución, según los datos que tenemos, en tomar tan radical medida, la cual fue considerada indispensable para facilitar el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Por supuesto, la implantación de tal medida no se realizó sin trastorno alguno; la resistencia de la mayor parte del profesorado, la actitud negativa de los alumnos acostumbrados a estudiar en libros, la escasez de medios auxiliares y cierto escepticismo de la administración escolar, fueron obstáculos serios capaces de hacer fracasar la más firme determinación de introducir innovaciones. A pesar de las adversas condiciones de un principio, un creciente buen éxito a través de nueve años ha llegado a comprobar la bondad del método de la enseñanza que se aplica en esa escuela. Con el éxito, justo es decirlo, los que fueron obstáculos prácticamente han desaparecido, pues los alumnos se encuentran más dispuestos a estudiar por el oído, el profesorado coopera y sigue las instrucciones departamentales, se cuenta con equipo bastante aceptable y la administración se ha convencido de la bondad de la enseñanza. En esas condiciones, y en cuanto el presupuesto lo permita, parece no estar lejano el día en que se emprendan las mejoras que se vayan juzgando convenientes, lo cual redundará en beneficio exclusivo de la institución y de los alumnos.

Audio oral por medio de la imitación y memorización es como se define el método que allí se aplica, pero como quiera que tal definición no da

idea cabal de su importancia, haremos su presentación en pleno funcionamiento, pero limitando nuestras observaciones al primer curso, que es el que aquí nos interesa.

Nueve horas de clase a la semana requiere el programa del primer curso durante un semestre de estudio, o sean quince semanas, como en cualquier institución universitaria, lo que suma un total de 135 horas de enseñanza. De las nueve horas semanarias, dos corresponden a un curso complementario de análisis gramatical, llamado *fundamentals*; dos, a prácticas audio orales de laboratorio, y cinco a lo que propiamente es el núcleo de la enseñanza: el curso de conversación. En las tres secciones la materia didáctica es presentada oralmente, con absoluta omisión del texto; sin embargo, después de la duodécima semana, y por motivos un tanto paradójicos, los alumnos pueden adquirirlo para tenerlo en casa, no obstante la recomendación expresa de no usarlo. Se ha observado, a este respecto, que el proporcionar al alumno la letra escrita cuando se aproximan los exámenes, en vez de reforzar sus nuevos hábitos audio orales, los debilita. Esto viene a mermar las posibilidades de obtener los máximos resultados, ya que lo que se aprecia en el examen es la capacidad de comprensión auditiva y de expresión oral adquirida durante el curso.

A falta de texto durante esas doce semanas, y para muchos alumnos que así lo prefieren también durante el resto del curso, la preparación de las lecciones se hace mediante discos y cintas magnéticas que son escuchados en casetas especialmente adaptadas. Los alumnos son responsables no sólo de la memorización del contenido de la lección (diálogos de conversación), sino de su fácil comprensión auditiva y de su expresión correcta, cuya simultaneidad a la adquisición del contenido es indispensable. Por razones de tiempo y de dinero no ha sido posible grabar en la misma forma los ejercicios gramaticales de las prácticas de análisis que se hacen en la sección de *fundamentals*; el hacerlo vendría a facilitar la tarea, ya que actualmente los alumnos no tienen donde ejercitarse en el uso de las estructuras gramaticales correctas, excepto mediante la ayuda que los maestros les ofrecen fuera de clase. Las grabaciones de dichos materiales evitaría, además, la tentación que a muchos vence, de echar mano del libro para prepararse en las lecciones relativas a ese aspecto del estudio.

La sección de conversación, que es de los tres aspectos el más importante, está compuesta de grupos que tienen como límite ocho alumnos, pero que pueden funcionar con un mínimo de cuatro. El grupo se congrega en un ambiente de relativa informalidad pero de intenso trabajo, ya que es menester la máxima participación activa de todos y cada uno de los estudiantes. Cada grupo de conversación de las clases de español está a cargo de un instructor cuyo origen es alguno de los países hispanoamericanos, de

México un buen número de ellos. De esta manera se proporcionan en clase genuinos modelos de pronunciación, entonación y acento, y existe así una sólida base para la inexcusable corrección de los errores orales.

Para dar idea del proceso docente que se realiza en los grupos de conversación, exponremos lo que ocurre en una lección típica de dicho curso. La clase principia con toda puntualidad y en vez de pasar lista innecesariamente teniendo un grupo tan pequeño en el que las ausencias son tan raras—lo que no quiere decir que no se tomen en cuenta—, el instructor dedica unos tres minutos a la práctica de un ejercicio correctivo de pronunciación, el cual varía de semana a semana. Empieza la lección propiamente dicha con un repaso oral colectivo del diálogo anterior, memorizado previamente para ser recitado por dos alumnos a la vez, en tanto que los demás se conservan practicando. El profesor escucha el recitado sin hacer interrupciones, para lo cual procede a tomar nota de los errores en un papel, y al terminar el diálogo corrige a los alumnos. Deja a esa pareja de estudiantes practicando activamente en tanto que escucha y corrige a otros dos alumnos, y así hasta que termina con todos. Inmediatamente hay una serie de preguntas y respuestas entre los propios alumnos. Estas preguntas y respuestas son de carácter libre, pero basadas en el vocabulario previamente adquirido. Con ellas se estimula el uso de diferentes tiempos de los verbos, otras formas gramaticales y cierta espontaneidad en el alumno. A continuación hace el maestro la presentación del nuevo diálogo, frase por frase, sin separarlas por palabras y a un ritmo de pronunciación normal. La presentación de las frases se hace primero en coro, una o dos veces, después cada alumno individualmente, y al final en coro una o dos veces más. Los alumnos deben imitar la pronunciación del profesor con una precisión meticulosa en lo posible, y se hacen las correcciones necesarias después que repiten. Cuando el tiempo lo permite—cosa que raramente ocurre, excepto durante las primeras lecciones por ser más bien cortas—se intenta la memorización en clase mediante el proceso de acumulación.

Debido a la naturaleza de los materiales de la enseñanza actualmente en uso, es indispensable proporcionar el significado en inglés de cada frase. Sin embargo, las direcciones y explicaciones rutinarias se dan en español, y después que ha avanzado el curso se empieza a omitir el inglés en todo aquello que es de fácil comprensión. Algunos profesores proceden de tal manera que en las últimas semanas del semestre logran la omisión completa del significado en dicho idioma. Por supuesto, es importante que los alumnos tengan una comprensión clara y precisa de lo que dicen en español, pero conscientes del daño que representa el hacerlos caminar siempre con muletas cuando ya no las necesitan, los profesores procuran que el apren-

dizaje ocurra lo más pronto posible sobre la base misma de nuestro idioma. De esta manera el alumno pasa debidamente preparado a un segundo curso, en donde el inglés no se emplea para nada durante toda la clase.

La rutina diaria —ejercicios de pronunciación, repaso de la lección anterior, recitado de los alumnos, preguntas y respuestas, y presentación de la nueva lección— se ve alterada al terminar una unidad de trabajo. Cada unidad contiene un conjunto de diálogos, y entre unidad y unidad, o mejor dicho, como coronamiento de la anterior se lleva a cabo lo siguiente: lectura, que hace el profesor, de un trozo con vocabulario ya conocido, pero combinado de diferente manera para la práctica de comprensión auditiva de los alumnos, quienes tienen que expresar en sus propias palabras lo que hayan entendido; práctica de una serie de ejercicios de carácter gramatical en coordinación con el trabajo que se desarrolla en la sección de *fundamentals*; presentación de conversaciones semilibres preparadas por los alumnos teniendo como base los tópicos de la unidad y todo el vocabulario fraseológico previamente memorizado. Los ejercicios gramaticales son de diferentes tipos, según el problema al cual sirven: de canevá, de mutación, de múltiple selección, etc. Las conversaciones semilibres son la culminación de cada unidad de trabajo, pues viene a ser una demostración de lo que se ha asimilado y de la habilidad para emplearlo. Todos los alumnos por parejas preparan fuera de clase estas conversaciones, imaginando la situación sugerida por los tópicos y presentándola como si la estuvieran viviendo. Esto aproxima al alumno a la realidad del uso del idioma dentro de las limitaciones que tiene la enseñanza en clase. La fluidez en la expresión tiene la máxima importancia, a tal grado que la corrección de los errores de pronunciación no se hace sino dentro del marco de la frase pronunciada a un ritmo normal.

Después de cada cuatro unidades, o sean cuatro semanas, ya que la presentación de cada unidad ocupa una semana, se dedica una clase completa a la práctica de ejercicios de conjugación con los verbos que se han tenido en las unidades anteriores. Esto se efectúa en forma progresiva, partiendo de los tiempos de uso más frecuente, y —consecuentes con la asimilación de todo vocabulario dentro de la estructura de la frase o la oración— la conjugación se practica por oraciones completas, en forma de preguntas y respuestas.

Es preocupación del Departamento de Lenguas que el alumno, al terminar el primer curso, logre asimilar un máximo de frases y oraciones útiles con un vocabulario de cerca de mil palabras de las más frecuentes en nuestro idioma, lo cual debe lograrse con estructura gramatical y pronunciación correctas. De aquí la necesidad de reforzar la enseñanza que se

imparte en los grupos de conversación, mediante las secciones complementarias de *fundamentals* y prácticas de laboratorio.

En la sección de *fundamentals*, a cargo de profesores americanos con amplia preparación y experiencia en el aspecto del trabajo que les es encomendado, se procede al análisis, explicación y práctica de ejercicios sobre los fenómenos gramaticales. A este respecto, justo es mencionar la efectividad de los procedimientos seguidos por dichos profesores, cuyo punto de vista en la exposición de los citados fenómenos los lleva a adoptar conclusiones prácticas sobre las generalizaciones más aceptables del idioma español. Todo esto a la luz de lo que más confunde al alumno americano que empieza a estudiar la lengua, y con explicaciones adecuadas a su especial psicología. La memorización de reglas como una finalidad queda sustituida por la intensa práctica de las estructuras gramaticales más útiles, pues en éste, como en los demás aspectos del trabajo, prevalece el criterio de la lingüística moderna aplicada a la enseñanza de los idiomas.

El reforzamiento del desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva y, hasta cierto punto, de la pronunciación correcta, son tareas complementarias de la sección de laboratorio. Las prácticas auditivas se hacen mediante grabaciones cuyo sonido llega al estudiante por un sistema de audífonos—un par en cada compartimiento individual—lo cual permite repetir lo que se escucha sin que interfiera la pronunciación de otros estudiantes vecinos al lugar en que se encuentra cada uno de los alumnos. Los materiales de enseñanza que aquí se emplean son, en parte, los mismos de la sección de conversación, y en parte, otra serie de conversaciones diferentes de carácter elemental basadas en un vocabulario de máxima frecuencia.

La inscripción en el primer curso de español es obligatoria para todos aquellos estudiantes que, independientemente de los cursos que hayan tomado antes de llegar a esa escuela, no pueden pasar un examen audio oral de clasificación. Los resultados de esos exámenes ponen en evidencia el fracaso de la enseñanza tradicionalista que todavía priva en una inmensa mayoría de instituciones educativas. Sólo una minoría de alumnos que han estudiado español con anterioridad puede ser inscrita en el curso que le corresponde. Son muchos los que tienen que empezar por el primer curso y no escasean los que habiendo tenido cuatro a seis años de estudios, e inclusive un bachillerato o una maestría en español, tienen que ser inscritos en un segundo curso. Del total de alumnos que tomaron el examen de clasificación durante el primero y el segundo semestres del año escolar de 1957-58, sólo el 19 por ciento fue inscrito en el curso que le correspondía según la capacitación previa obtenida en otras escuelas.

La apreciación del progreso de los alumnos se obtiene coincidiendo con el cambio de profesores en cada grupo, en cuatro diferentes fechas du-

rante un semestre, además de un informe semanal sobre aquellos alumnos cuyo trabajo no es satisfactorio. La prueba final de promoción en las tres secciones es de carácter audio oral únicamente, y la calificación que se otorga es una combinación de las tres calificaciones de las diferentes secciones. Es alentador mencionar que el número de alumnos que no se gradúan al final del total de sus estudios por haber sido reprobados en español u otra lengua, difícilmente llega al uno por ciento.

El resultado del primer curso es en realidad una efectiva preparación básica esencialmente audio oral, la cual capacita al alumno para empezar a usar el idioma dentro de ciertos límites, y lo prepara satisfactoriamente para un segundo curso que, ése sí, lo capacita para manejar lo aprendido en buen número de situaciones de la vida diaria, además de proporcionarle una iniciación bastante aceptable en la lectura y la escritura. Diríamos, basados en la experiencia, que un alumno al final de dos semestres de estudios en el *American Institute for Foreign Trade* queda tan bien o mejor preparado que otro que haya pasado cuatro a seis años en una escuela de enseñanza tradicional gramaticalista, con la diferencia de que este último se caracteriza por una típica pronunciación americana que quizás ya no logre corregir por todo el resto de su vida.

A fin de ampliar las observaciones sobre el funcionamiento de las clases y con el objeto de no presentar sólo los resultados de nuestra propia experiencia, procedimos a visitar los grupos del primer curso a cargo de doce profesores. Los resultados de dichas observaciones sirvieron de fuente de información para lo que aquí se ha expuesto, y sirvieron también para llegar a algunas conclusiones. Resumiendo, podría decirse que si bien no se ha llegado a un método ideal ni al máximo de la eficacia en el que ahora se aplica, sí cumple satisfactoriamente su cometido a la luz de los objetivos que se persiguen. Ya lo hemos dicho anteriormente, es ésa una de las pocas escuelas en donde en realidad se estudian y se aprenden los idiomas. Y para ser más justos en nuestras apreciaciones, debemos advertir que el buen éxito se obtiene a pesar de las limitaciones económicas propias de toda institución de reciente creación y de escasos elementos, y del trastorno que causa el frecuente cambio de personal por una razón u otra, pues para una planta de quince profesores de idiomas, sólo cuatro tienen una antigüedad anterior al año escolar de 1949-50.

Antes de terminar este estudio deseamos dar a conocer la labor que se desarrolla mediante unos cursos especiales, intensivos en grado máximo, que se imparten en un término de seis semanas y que reciben el nombre de *Key Man*. Son alumnos de este curso, casi siempre, hombres de negocios que con frecuencia van a ocupar puestos directivos en los países extranjeros, lo cual explica el nombre de *Key Man*. Conviene aclarar aquí que la pala-

bra intensivo es usada para designar estos cursos debido al elevado número de horas de clase —treinta y tres a la semana— y a la gran cantidad de material que es menester cubrir durante el tiempo dedicado a cada clase. Cuatro sesiones de hora y cuarto ~~cada~~ una, con periodos intermedios para la preparación de las lecciones, constituyen la labor del día, excepto el sábado que solamente se tienen dos sesiones. Tres de las clases son de conversación y una de análisis gramatical. Durante las dos primeras semanas se cubre una unidad de trabajo cada dos días; después, una diaria. La sexta semana se dedica a la presentación de materiales de uso práctico inmediato con vocabulario relativo a viajes, documentos necesarios para cruzar la frontera, hoteles, etc. Las frases útiles asimiladas por el alumno en el total del curso comprenden un vocabulario de más de 1,400 palabras. No cabe duda que los doce mil quinientos pesos que por seis semanas de colegiatura paga cada estudiante, están plenamente justificados por los resultados obtenidos al final del curso. La habilidad audio oral desarrollada es asombrosa, lo cual se explica por la absoluta omisión de materiales escritos tanto dentro como fuera de clase. No es sino hasta la ceremonia de graduación, al recibir dos voluminosos textos, cuando el alumno se muestra sorprendido al darse cuenta de todo lo que ha asimilado en tan breve tiempo. La bondad del curso de *Key Man* y el éxito obtenido pueden medirse por la creciente demanda. Aun así, los resultados podrían ser superiores cuando se autorizara la elaboración de materiales propios, perfectamente adecuados a ese tipo de enseñanza.

No podríamos terminar este capítulo sin mencionar que la especial manera de enseñar las lenguas extranjeras en esa institución ha empezado a proyectar su influencia. En toda la región del oeste de los Estados Unidos, es esa escuela ejemplo vivo de lo que puede hacerse mediante la aplicación de una metodología moderna. En los diferentes congresos profesionales se nota un franco interés por conocer los procedimientos audio orales que en dicha escuela se emplean. Se ha experimentado un cambio de actitud entre el magisterio de los idiomas y no son pocos los profesores que empiezan a ensayar esos procedimientos adaptándolos en una u otra forma a sus particulares condiciones. En la enseñanza de las lenguas en el *Arizona State College*, bajo la dirección del doctor Russell K. Bowman, se han empezado a experimentar algunas innovaciones que no tardarán mucho en producir el fruto de una mejor preparación de los estudiantes. La señora profesora Grace Blossom, ex discípula nuestra en el *American Institute for Foreign Trade*, ha obtenido excelentes resultados con la aplicación de los mismos métodos en la enseñanza del inglés a alumnos de origen navajo, en la escuela que lleva el nombre de *Phoenix Indian School*. Y por último, citaremos un

experimento fuera de los Estados Unidos, en las Islas Filipinas, que ameritó el auspicio de los gobiernos de ese país y de los Estados Unidos. Consistió dicho experimento en la organización de unos cursos intensivos de tagalog, bajo la dirección del doctor Tessen. El éxito obtenido dio por resultado que se adoptara el método audio oral propuesto, y que se hiciera extensivo a todo el público en cursos similares.

Como hemos visto por los casos anteriores, la evidencia de los resultados es lo que constituye la fuerza de las nuevas tendencias metodológicas. La bondad de todos aquellos aspectos de la didáctica moderna que caracterizan a dichas tendencias, nos ha llevado a investigar su validez teórica y práctica antes de formular precipitadas conclusiones. A tal cosa está dedicada la mayor parte de esta tesis.

CAPÍTULO SÉPTIMO

LA IMPORTANCIA DE LAS APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA Y LA PEDAGOGIA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En los estudios presentados en los capítulos anteriores sobre las características de la enseñanza, nos hemos dado cuenta de que hay abundancia de modos de enseñar y procedimientos que han demostrado su poca o ninguna eficacia; pero también nos hemos dado cuenta de que existen nuevas tendencias que están surtiendo muy buenos resultados. Esta situación nos lleva a indagar más detenidamente en todos aquellos aspectos de los métodos en uso a cuya bondad se debe el progreso que empieza a experimentar la didáctica de las lenguas vivas. Consideraremos, pues, todo aquello que pueda significar alguna aportación valiosa hacia una posible estructuración de un método de carácter combinado que presente mayores probabilidades de buen éxito en la enseñanza. No se trata de incurrir en otro sectarismo pedagógico, sino sólo de proceder con el criterio que aconseja la razón científica, eliminando todo lo que a la luz de los estudios que hemos hecho pudiera ser considerado como negativo, y, en cambio, seleccionando todos aquellos aspectos utilizados por la metodología más moderna que en la práctica hayan demostrado un auténtico valor.

La sustentación de los principios didácticos que han probado su bondad se encuentra primordialmente en dos ciencias: la lingüística, con el auxilio de la fonética, y la pedagogía, con el apoyo de la psicología. Veremos, pues, cuáles son las más importantes aportaciones de esas dos ciencias, como veremos, también, los principales métodos que se emplean en nuestros días. En capítulos posteriores haremos el estudio de los diferentes aspectos que más nos interesan, para integrarlos, más adelante, en lo que juzgamos que puede constituir un proyecto de método a tono con las demandas impuestas a la enseñanza hoy día.

No debe perderse de vista que en el estudio de las aportaciones de la lingüística, de la pedagogía y en general de los principales métodos en vigor, lo que investigamos se circunscribe al marco de la enseñanza de un primer curso de español. También debe tenerse en cuenta el orden de los objetivos —propuesto y experimentado con éxito por varias instituciones—, el cual, como ya hemos dicho, en un principio se limita a los dos primeros: comprensión auditiva y expresión oral. Lógico es pensar que todo aquello que tienda a lograr la realización de dichos objetivos debe ser seleccionado como una aportación imprescindible. Resulta obvio decir que las limitaciones metodológicas impuestas a un primer curso no se hacen extensivas a cursos superiores. Lo excluido al principio de la enseñanza se convierte en indispensable en cursos superiores, ya que en el total del estudio debe imponerse como finalidad la consecución de los cuatro, o cinco, objetivos de la enseñanza moderna, como lo recomienda el *FL Program* de la *Modern Language Association*.

Ahora bien, toda lengua es de una naturaleza sumamente compleja, y el español no es excepción a dicha regla. Si tiempo y esfuerzo se necesitan para llegar a tener dominio de ella como idioma materno, con mayor razón como segundo idioma. Por eso la didáctica moderna se ve precisada a recurrir a otras ciencias, aprovechando los resultados de sus investigaciones y aplicándolos a la enseñanza.

Consideramos como aportación de la lingüística, en primer término, la participación de los propios lingüistas en la enseñanza de los idiomas. Ya hemos dicho que con motivo de la última guerra el ejército americano se hizo cargo de promover la enseñanza de los idiomas extranjeros, basándose para ello en las investigaciones realizadas por el *American Council of Learned Societies*, cuyo programa de estudios intensivos de las lenguas fue elaborado con la intervención de connotados lingüistas. Su participación en la elaboración de otros programas comenzó a dar fruto, y desde entonces ha aumentado la ingerencia de los lingüistas en el campo de la enseñanza. Hay que recordar a este respecto que el preclaro lingüista Leonard Bloomfield, de *Yale University*, publicó en 1942 su *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, con un rico contenido de útiles conceptos. De entonces a la fecha han aparecido algunas otras publicaciones sobre lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas, tales como las de los doctores Eugene A. Nida, Roberto Lado, Dean Pittman, entre otros, cuyos títulos aparecen en la bibliografía de esta tesis.

En su conjunto, las innovaciones introducidas por los lingüistas tienen un carácter revolucionario, pues ha sido a partir de su intervención en la

enseñanza cuando ésta ha empezado ~~a~~ experimentar una transformación radical tanto en los métodos como en los procedimientos y medios auxiliares. Además, como consecuencia de lo anterior, se pronostican mayores transformaciones en un próximo futuro, pues desde ahora se contemplan perspectivas optimistas. El profesor J. P. Hughes, cuyo criterio compartimos, dice lo siguiente:

The improvement in methods, however, is likely to continue and grow even more spectacular, for this latter is really the eventual application to the classroom of the discoveries made in the scientific study of language during the last half-century. In other words, it is not rash to declare that many of the innovations in language teaching methods since World War II—some of which have produced such impressive results—are the result of the bringing to bear of scientific linguistics on language teaching.

Se ha llegado a insinuar, en fuentes interesadas, que la aportación de los lingüistas no ha consistido precisamente en la aplicación de los principios lingüísticos a la enseñanza, sino en la actividad desplegada por ellos responsabilizándose de la organización y dirección del programa de lenguas durante la guerra. Ciertamente que no todos los procedimientos empleados en la enseñanza moderna son de carácter lingüístico, pues abundan los que han sido aportados por la pedagogía especializada, pero es innegable que mucho de lo que se ha hecho, y de lo que se está haciendo, tiene base firme en la lingüística. Aun en el caso de algunos procedimientos de carácter psicológico, es mérito de los lingüistas haberlos incorporado a la enseñanza concediéndoles la preeminencia que ahora tienen. Por eso opinamos que la participación de los lingüistas renovando métodos e impulsando la enseñanza con tan buenos resultados, es en sí misma valiosa aportación.

Parece lógico suponer que la enseñanza de una materia requiere indeluctablemente el conocimiento de dicha materia, y es aquí en donde interviene concretamente la ciencia de la lingüística en auxilio del maestro. Conviene aclarar que no nos referimos al requisito que debe llenar todo profesor de saber el idioma que enseña, cosa que por concedido se tiene, sino a la necesidad de conocer lo que es la lengua, conocimiento que proporciona la ciencia de la lingüística. En un editorial de *Language Learning* el doctor Charles C. Fries expresa su opinión al respecto:

Modern linguistic science, especially some of the more recent developments in that science, has so much to contribute toward the solving of the practical problems of language teaching that no one who has any responsibility for that teaching can afford to ignore it.

Sin embargo, podría asegurarse que la inmensa mayoría de quienes en las aulas imparten los idiomas nunca ha sentido la inquietud de ilustrarse por lo menos en un curso general de lingüística. El doctor John B. Carroll, de *Harvard University*, en la pág. 2 de su excelente investigación sobre las relaciones entre la lingüística y otras ciencias, nos dice lo siguiente:

Language teachers are engaged in teaching people to use particular linguistic codes. Since they must presumably know the characteristics of these linguistic codes in order to teach them, one would think that they ought to be closely allied with linguistic scientists. The majority of language teachers, however, have little knowledge of the science of linguistics. . .

No toda es culpa del maestro, pues en los planes de estudio para su formación profesional escasean o no existen los cursos de lingüística. Veamos por ejemplo: en nuestra propia *alma mater* no existe sino un curso de dicha materia en la Facultad de Filosofía y Letras, curso que el talento y la buena voluntad del maestro que lo imparte ha logrado convertir en dos: uno de carácter general y el otro histórico. Pero sólo se exige el estudio de la lingüística al alumno que especializa en lenguas clásicas.

El estudio de la lingüística proporciona al maestro el conocimiento científico de lo que es la lengua. Conocer la naturaleza de la materia que se enseña, además de saberla, parece ser la base de toda la enseñanza, sin excluir, por supuesto, el cómo hacerlo. A pesar de ser una ciencia relativamente reciente, pues surge en realidad a partir de las nuevas concepciones de esos grandes de la lingüística: Rask, Bopp, y Grimm, en la primera mitad del siglo pasado, no parece haber divergencias de fondo por lo que respecta al concepto de lo que es la lengua. En general, la definición más aceptada es la que la concibe como un *sistema de símbolos orales arbitrarios y convencionales, mediante el cual se comunican entre sí los miembros de una determinada comunidad glótica*. Es significativo para nuestro estudio ver que en ésta y otras definiciones no se menciona la expresión escrita como parte de lo que es la lengua. Hay autores como John B. Carroll, pág. 11 de su libro ya citado, que llegan a advertir que no debe incurrirse en el error de confundir la forma escrita con la lengua:

... particularly to be avoided is any suggestion that a language may be equated to a system of writing.

La implicación del concepto lingüístico de la lengua concerniente a la índole oral del fenómeno glótico, que con frecuencia los profanos han querido confundir con la expresión escrita, sirve de apoyo a la enseñanza

audio oral de un primer curso de idiomas. El conocimiento de lo arbitrario y lo convencional de toda lengua, características señaladas en la anterior definición, ha venido a rectificar falsos conceptos que en mucho han perjudicado a la enseñanza, pues se ha pretendido considerar a los vocablos como expresiones inherentes de las ideas. El conocimiento de la función social de la lengua, la cual se manifiesta en la vida diaria en una infinita variedad de frases y oraciones en forma de diálogos orales, aporta útil dato que ha sabido aprovecharlo la enseñanza de los idiomas por medio de la conversación.

No cabe duda que la psicología y la pedagogía nos han explicado el mecanismo de la formación del hábito y su importancia en la docencia, pero ha sido la lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas la que con más insistencia ha señalado el hecho de que el aprendizaje de una lengua es una cuestión de formación de hábitos lingüísticos. Esta aportación, como ya veremos, es de suma utilidad para sentar la base del estudio por medio de la imitación y memorización de frases y oraciones.

Otra aportación interesante la obtenemos de la lingüística diacrónica, mediante el estudio histórico de la lengua en el transcurso de sus diferentes etapas. Las observaciones efectuadas a través del tiempo han contribuido a establecer el concepto evolutivo de la lengua como uno de los principios básicos de la lingüística. Así es como se ha llegado al conocimiento del cambio que la lengua ha experimentado en sus estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas. Dice el lingüista Fernando de Saussure, pág. 231, a este respecto:

La inmovilidad absoluta no existe; todas las partes de la lengua están sometidas al cambio; a cada periodo corresponde una evolución más o menos considerable.

La noción dinámica de la lingüística ha venido a rectificar conceptos estáticos que tanto han perjudicado al estudio de los idiomas, como puede verse en el capítulo relativo al criterio lingüístico del uso y la norma de lo correcto. Y con relación a dicho criterio, debe mencionarse que también constituye una aportación el concepto sincrónico de la lengua que nos ofrece la lingüística descriptiva. El lingüista —Carroll, pág. 13— no intenta imponer un criterio normativo diciéndonos cómo deberíamos hablar, qué formas deberíamos usar, etc.; se limita a observar cómo es el idioma en realidad en un momento dado, qué formas son las que se usan y cómo son expresadas oralmente. Así, pues, vemos que tanto el concepto diacrónico como el sincrónico proporciona valiosas aportaciones para llegar a la necesaria conclusión de lo que debe tenerse por correcto en el idioma con fines didácticos.

La lingüística ha venido a aclarar un problema que por mucho tiempo ha sido una rémora en el aprendizaje de los idiomas: el uso o abuso de la lengua materna del alumno. El conocimiento de la complejidad de la lengua y las muchas combinaciones que las estructuras morfológicas y sintácticas—incluyendo las modificaciones fonéticas—adoptan para expresar el pensamiento según las diferentes situaciones en el medio social, ha llevado al estudioso a valiosas conclusiones por lo que respecta a la omisión completa, o por lo menos paulatina, de la lengua materna del alumno en la enseñanza de otro idioma. La expresión que se usa en una situación determinada—nos ilustra la lingüística—no es la traducción literal que corresponde a otra lengua. No hay dos sistemas glóticos que sean idénticos y que tengan las mismas características. Traducir palabra por palabra, como si las diferencias entre los idiomas se limitaran a diferencias de vocabulario aislado, conduce constantemente al alumno a cometer graves errores y a nunca dominar la lengua extranjera.

Otra de las contribuciones de la lingüística ha sido la insistencia en que un segundo idioma debe aprenderse de la fuente directa, o sea del individuo que lo habla como lengua materna, por medio de la imitación y memorización de las expresiones que se escuchan. En esto la lingüística no hace sino aplicar el método que emplea en el estudio descriptivo de un idioma: observación del habla de un nativo, tal como se expresa, evitando innecesarias explicaciones. El profesor Leonard Bloomfield así lo recomienda en su *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, pág. 2:

One can learn to understand and speak a language only by hearing and imitating speakers of that language.

The only safe procedure is to get an informant who is really a native speaker of the language to be learned.

Han sido varias las aportaciones de la lingüística descriptiva, y de aquí que su importancia ha llegado a ser reconocida sin reservas. Por eso el profesor Daniel N. Cárdenas se expresa como sigue en su artículo *Who is being exploited?*:

The results of linguistic analysis is what benefits the language teacher, and the conscious application of these results is what we might call applied linguistics.

El análisis estructural del idioma extranjero y del materno, estableciendo las debidas comparaciones, proporciona una sólida base a la enseñanza, principalmente en el aspecto gramatical. Esto a su vez es conse-

cuencia de la preocupación de la lingüística por el fenómeno del bilingüismo, o como dice el profesor Robert L. Politzer:

The foreign language as used by the learner is a phenomenon of bilingualism and as such subject to linguistic analysis.

The method of linguistic analysis may be converted into teaching methods, since analysis is basically a way of learning a language.

La aplicación del método lingüístico de análisis estructural ha tenido fructíferos resultados en el *English Language Institute, University of Michigan*, bajo la dirección del conocido lingüista Charles C. Fries hasta hace pocos años y actualmente a cargo del doctor Roberto Lado.

La aseveración de que toda lengua es un sistema que puede ser aprendido por cualquier persona, ha sido también contribución de la lingüística. Así lo confirman las observaciones de notables investigadores, tales como los doctores Bernard Bloch y George L. Trager (*Outline of Linguistic Analysis*, pág. 7), el profesor Edwin T. Cornelius (*Language Teaching*, pág. 78) y el profesor Dean Pittman (*Practical Linguistics*, pág. 8). La manoseada noción, de vieja procedencia, de que sólo los privilegiados poseedores de una inteligencia superior estaban capacitados para aprender otras lenguas, ha sido rectificada por la lingüística moderna. Ya hemos visto en el capítulo segundo cómo ha sido víctima de tal prejuicio el individuo originario de los Estados Unidos.

La más notable contribución de la lingüística aplicada a la enseñanza del español y de otras lenguas, además de la proporcionada por el método de análisis estructural, ha sido la que se refiere a la importancia decisiva que se concede al aprendizaje audio oral del idioma. Ya hemos anticipado algo de esto en la definición de lo que es la lengua. El doctor Robert A. Hall, Jr., en la pág. 210 de su libro *Leave your Language Alone!*, señala la naturaleza de la lengua como sistema de símbolos orales, y nos hace ver con múltiples razonamientos que el aspecto audio oral es básico y a él debe concederse prioridad en la enseñanza. Las aportaciones de la fonética y de la fonología al estudio de este aspecto del idioma han sido de utilidad reconocida. Ya en alguna ocasión ha indicado el sustentante de esta tesis, y en ello seguirá insistiendo, que el principio del aprendizaje por frases y oraciones tiene un firme apoyo en el hecho de que el habla ocurre por grupos fónicos. El conocimiento de la índole oral de la lengua y la importancia que a la enseñanza audio oral conceden los lingüistas son, también, base en que se sustenta la omisión de los materiales escritos y el empleo de los aparatos de sonido.

Otra de las aportaciones, pues como tal debe ser considerada, es la que se deriva del estudio de la lingüística en sí misma por parte del alumno,

como conocimiento previo al aprendizaje de los idiomas. Dicho estudio — indispensable, como hemos visto, para los maestros que se dedican a la docencia de las lenguas— es aconsejable al alumno que desea aprender uno o más idiomas. En los Estados Unidos existe una importante institución con fines religiosos, la cual sostiene un instituto de estudios lingüísticos para preparar debidamente a los misioneros antes de emprender el viaje hacia otras tierras. El alumno no recibe instrucción en determinada lengua, sino en algunos aspectos de los estudios lingüísticos que le facilitarán el aprendizaje de cualquier idioma. Veamos lo que dice uno de los profesores de dicho instituto, el doctor Dean Pittman, en su *Practical Linguistics*, pág. 1, con relación a esto:

Knowing linguistics, it is possible to learn any language with a minimum of effort so that it can be spoken as the native speaks it.

In almost every case with a knowledge of linguistics one is able to cut the learning time of the language in half, and to produce better results.

No ha sido nuestra intención agotar aquí las diversas aportaciones de la lingüística al estudio de los idiomas. Creemos que son múltiples las que ya existen, a pesar de que la investigación en el campo de dicha ciencia, desde el punto de vista de la aplicación de sus principios a la enseñanza de las lenguas, se encuentra en sus comienzos. En colaboración con la didáctica especializada, la lingüística está llamada a convertirse en una fuente inagotable de muy útiles conocimientos. Pasemos ahora a considerar algunas aportaciones de la pedagogía y la psicología.

En el hecho educativo intervienen tres elementos que reciben el nombre de categorías pedagógicas por su carácter esencial en la enseñanza: el alumno, el maestro y la materia didáctica. El maestro, además de ciertos requisitos indispensables para serlo, necesita tener pleno conocimiento del alumno y de la materia didáctica, y saberla, por supuesto. El conocimiento de la materia —en este caso la lengua— lo proporciona la lingüística, como ya hemos dicho; el conocimiento del alumno es aportación de la psicología. Previo al conocimiento de la psicología del ser humano es indispensable el estudio de la psicología en sus aspectos fundamentales, materia que también es indispensable para los estudios de carácter pedagógico. La enseñanza no podría desarrollarse eficazmente sin el conocimiento de la psicología del individuo, ya que éste es el objeto y centro del proceso didáctico; alrededor de su especial manera de ser, de sus necesidades y los fines particulares correspondientes a su edad se organiza la enseñanza. El conocimiento de los intereses del alumno es indispensable a fin de motivar el

aprendizaje y obtener de él la necesaria atención en el desarrollo del proceso educativo.

Intimamente relacionada ~~con~~ lo anterior se encuentra la aportación de la psicología fijando los conceptos relativos a la importancia de la herencia y del ambiente en la formación del individuo. Mucho es lo que se ha debatido, a veces enconadamente, sobre la influencia de cada uno de estos dos factores, olvidándose los oponentes que el problema debe ser tratado con criterio estrictamente científico. Nosotros opinamos que los dos factores sin excluirse influyen en la educación del individuo, pues entre la teoría del pesimismo pedagógico y la del extremo optimismo hacemos nuestra la tesis que presenta el maestro Francisco Larroyo en la página 76 de *La Ciencia de la Educación*:

La educabilidad, por ello, puede concebirse como el conjunto de las disposiciones (congénitas) peculiares del educando susceptibles de experimentar las influencias o poderes educativos del educador inserto en una comunidad o grupo social.

El educador tiene en consideración, para los efectos del hecho educativo, que el educando es un organismo viviente dotado de un conjunto de disposiciones congénitas, las cuales entran en juego de una manera dinámica al establecer contacto con los factores exógenos del medio social que lo rodea. Esto es, la fórmula del mecanismo $S \rightarrow R$ es una abstracción demasiado rudimentaria que no se ajusta a la realidad, pues omite la actitud o intención del organismo al surgir el estímulo, cosa que determina la reacción correspondiente. De aquí que la fórmula $S \rightarrow O \rightarrow S$ sea más aceptable. En dicha fórmula O representa al organismo activo, pues el individuo no es un ente inerte que recibe pasivamente la acción modificadora del medio social; como tampoco puede concebirse un medio ambiente cuya influencia en la formación del individuo resulte ineficaz debido a que la herencia de antemano ha determinado el desarrollo de todo su ser. Herencia y medio ambiente en constante interacción son aspectos que no se excluyen en la vida del individuo, pues el ser humano es una síntesis de factores endógenos y exógenos. En estos términos se explica el fenómeno glótico que, como ya sabemos, es en esencia un producto social, pero que para manifestarse se apoya en el mecanismo anatómico fisiológico del individuo.

El reconocimiento de la influencia que ejerce la herencia, convierte en requisito de la educación el conocimiento del individuo que se va a educar, así como de los factores biológicos que lo pueden afectar. Las secreciones glandulares, los trastornos nerviosos y otras alteraciones patológicas influyen negativamente en la educación del alumno. A eso se debe

que consideramos el estado de salud favorable para el estudio, junto con cierto nivel mental y los conocimientos previos necesarios, como parte de la preparación que debe poseer el estudiante antes de iniciar el estudio de la materia que se le va a suministrar.

Pero el hecho educativo es sumamente complejo. No basta que el educando se encuentre preparado para iniciar el estudio de la materia y que el maestro esté dispuesto a impartir la enseñanza. La educación toda obedece a ciertos fines que el proceso educativo tiene por objeto alcanzar por medio de la asimilación de los bienes culturales. El educando desea la obtención de los bienes culturales por el valor que ellos representan, pues significan un beneficio en favor del individuo y de la sociedad. El educando, pues, se interesa y emprende el estudio de una materia si representa un valor que lo conduzca a la prosecución de fines tanto mediatos como inmediatos. Situar el estudio del español como lengua extranjera dentro del marco de esa realidad es tarea de la pedagogía en general, así como su enseñanza es tarea de la didáctica especializada en particular.

La conciencia de los fines por parte del alumno y la motivación pedagógica se hallan íntimamente relacionadas. Motivar al alumno es en realidad hacerlo consciente del valor que representa el estudio de la lengua española dentro del marco de lo que le es benéfico según los fines. El individuo actúa movido por el deseo de alcanzar objetivos que le son valiosos, y si el estudio de la lengua forma parte de dichos objetivos o conduce a alcanzarlos, surge el interés en la materia, lo que a su vez se convierte en fuerza motivadora. Bien sabemos que el individuo que desea alcanzar un fin inicia toda clase de actividades para lograr su objeto, por eso el conocimiento del fin que se pretende al estudiar una materia es fuente de energía que promueve el interés e incita la capacidad de imaginación y acción del educando. En la enseñanza de los idiomas basada en la repetición constante para lograr el aprendizaje por medio de la memorización de frases, la motivación pedagógica es una aportación inapreciable debido a que la repetición sostenida conduce fácilmente al tedio.

El interés, base de la motivación, actúa de diferentes maneras, tanto intencionalmente como sin intención alguna. Intencionalmente, impele al individuo a sostener su actividad a pesar de los obstáculos, pues le interesa llegar al fin propuesto. El interés, además, obra eficazmente como fuerza concentradora de la atención, y ya sabemos que ésta es indispensable en el proceso del aprendizaje.

El fenómeno de la memorización juega un papel importante en el estudio de los idiomas, pero la memorización de los materiales didácticos no sería posible sin la intervención de la atención, la cual, como queda expuesto en líneas anteriores, depende del grado de interés del alumno

por la materia. El fenómeno de la memorización, por lo tanto, es un proceso complejo cuya naturaleza debe ser conocida por el maestro y apreciada como valiosa aportación de la psicología.

Los cuatro pasos principales del proceso de la memorización son los siguientes: recepción, retención, reconocimiento y recuerdo, pasos que a su vez requièrent una serie de condiciones para surtir su efecto. La recepción, que depende del estímulo que el maestro presenta mediante los materiales adecuados, requiere que éstos sean interesantes con el objeto de mantener viva la atención originalmente motivada por el conocimiento de las finalidades que se persiguen; de aquí que sea necesario conservar el interés no sólo en los fines mediatos, sino en todos los aspectos del proceso. Sin atención continua la percepción se vuelve difusa y es causa de que la recepción ocurra defectuosamente o no ocurra. A este respecto debe mencionarse la estrecha relación entre la función de los sentidos y la percepción, lo cual veremos en sus aspectos relativos a la enseñanza audio oral y visual al llegar a los capítulos correspondientes. La retención, que en el estudio de las lenguas se obtiene por la repetición activa y constante, hace necesaria la presencia del interés, pues una repetición pasiva, mecánica no logra el aprendizaje. Sólo el esfuerzo que se origina en la motivación hace que la repetición produzca buenos resultados, sobreentendida la satisfacción experimentada por el alumno en las diferentes etapas del aprendizaje. Previos dichos requisitos, la práctica constante que la retención requiere tiende a fortalecer la conexión entre el estímulo y la reacción, lo cual es indispensable para la formación de hábitos firmes y favorables. De esta manera, el tercer paso, el reconocimiento, tiende a ocurrir sin tropiezos al presentarse el correspondiente estímulo—en el caso que nos preocupa, de carácter auditivo—, cuya particular forma de reaccionar ha sido asimilada durante el proceso de memorización. Ahora bien, cuando el alumno ha logrado hacer suyas las reacciones correspondientes a los materiales presentados como estímulo, le es posible actuar intencionalmente y llegar al cuarto paso de la memorización, llamado recordación. En esta etapa de la memorización, el estudiante puede a voluntad reproducir oralmente las frases y oraciones en tiempo y condiciones diferentes. Es en esta forma, a través del total del proceso mnemotécnico, como se desarrolla la habilidad audio oral en el nuevo idioma. De aquí la importancia de la formación de hábitos lingüísticos en el aprendizaje del español como segunda lengua.

También el conocimiento del problema del olvido es necesario por parte del maestro, como lo es el conocimiento de la fatiga y sus nocivas consecuencias. Este fenómeno explica muchos fracasos, y su conocimiento nos ayuda a prevenirlos al formular los programas de la enseñanza y al

aplicar el método correspondiente, por lo cual constituyen otras de las aportaciones de la psicología.

La organización de los diferentes ~~aspectos~~ de la materia didáctica y la presentación de ella, requieren el auxilio de los principios psicológicos y pedagógicos. Lo mismo puede decirse de las pruebas y los exámenes que el estudio hace necesario que el alumno pase. A este respecto conviene señalar el riesgo que existe cuando maestro y alumnos descansan completamente en los exámenes como finalidad del curso y descuidan el trabajo diario. El solo hecho de ser el aprendizaje de los idiomas un problema esencialmente de formación de hábitos, nos lleva a considerar con reservas el valor de los exámenes. Esto es, un alumno que no aplica todo su esfuerzo al aprendizaje diario no puede preparar un buen examen de la noche a la mañana, debido a que el desarrollo de hábitos es un proceso lento que requiere tiempo y persistente práctica. Sin embargo, como incentivo para lograr un repaso, aconsejando al alumno que se prepare con bastantes días de anticipación, tiene cierto valor el examen, como lo tiene para confirmar la apreciación de los conocimientos que el maestro haya hecho basándose en el trabajo diario.

La enseñanza activa, que en Europa y en los Estados Unidos —en México hasta cierto punto— se aplica en muchas escuelas, tiene sus raíces en la psicología al igual que otros principios pedagógicos. Pero como quiera que dicha enseñanza se ha dado a conocer en la aplicación de diferentes métodos modernos, nos referiremos a ella al estudiar la aportación de algunos de los métodos más importantes, en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO OCTAVO

LA IMPORTANCIA DE LAS APORTACIONES DE ALGUNOS MÉTODOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Antes de proceder a la presentación de los diferentes métodos que hemos seleccionado, creemos prudente mencionar que con motivo de la reacción provocada por los éxitos científicos obtenidos por los rusos en la técnica nuclear y espacial—tan espectacularmente demostrados con sus *espuniques*—, una vez más algunos extremistas han reanudado sus ataques en contra de la pedagogía y la metodología, o en contra de sus excesos solamente, por parte de personas más serenas. Hay individuos que opinan que las preocupaciones metodológicas han sido convertidas en un fin y la burocratización educativa ha llegado a ser un obstáculo. Si la educación no ha redundado en mejores resultados—dicen algunos con ánimo exaltado—, culpa es de los educadores y de los métodos que emplean. Lo que hace falta—se asevera—es un mayor dominio de la materia didáctica y enseñarla directamente, sin tantas consideraciones de carácter pedagógico. Esta exagerada posición de quienes así opinan sólo puede ser explicada en términos psicosociológicos como un fenómeno de oscilación del péndulo gregario, el cual va de un fenómeno que ha llegado a su máximo extremo hacia el extremo opuesto del fenómeno antípoda. A los excesos a que fue llevada la pedagogía progresiva y el descuido de la materia en sí misma, ahora se reacciona con otro exceso, de naturaleza antipedagógica; tan absurda una posición como la otra.

Ante esa situación, han intervenido otras personas, más capaces y más juiciosas, reconociendo el valor de la metodología y los procedimientos didácticos, y limitando su crítica solamente a los excesos de carácter pedagógico a que se ha llegado en algunos ciclos de la enseñanza. Dichas personas, autoridades en el ambiente universitario, se inclinan con mesura por

un reajuste de la situación y un equilibrio entre todos los factores de la enseñanza. Esto se debe a que en realidad el método es indispensable y en el fondo la crítica —como justamente lo advierte el maestro Larroyo en su *Didáctica General*, pág. 17— más bien se dirige a la imperfección de los métodos en uso.

Por lo que respecta a las lenguas, la imperfección de muchos métodos y la insistencia en conservarlos —olvidándose que la didáctica es una ciencia en constante evolución— se ha manifestado con efectos que no son nada satisfactorios. A dicha imperfección de muchos métodos se debe, en parte, la crisis de la enseñanza de las lenguas modernas, como lo señala en las págs. 22 a 24 de su *Didáctica de las Lenguas Vivas* el maestro López Vásquez. El problema se complica si se tiene en cuenta que existen métodos cuya eficacia o falta de ella no depende de su propia índole, sino del uso adecuado y oportuno que se haga de ellos. Expliquémonos: el método gramatical, o bien el de lectura, o el de traducción, encajan —por lo menos algunos de sus aspectos— en un programa completo de enseñanza que comprenda varios cursos; pero no al principio del estudio porque entonces se entorpece el aprendizaje. Enseñar a leer, como enseñar a escribir, es conveniente en sumo grado; pero no al principio, pues en la primera etapa del aprendizaje se obstaculiza el desarrollo de otras habilidades, como veremos que sucede al exponer lo concerniente a la enseñanza audio oral.

Existen muchos métodos y podríamos asegurar que coincidimos con ellos por lo que respecta a la sana intención que les dio vida y al deseo de alcanzar los objetivos que persiguen. Pensamos que todos esos objetivos tienen cabida en un programa que abarque un buen número de cursos. No es, pues, una actitud intransigente la que norma nuestra conducta, sino un deseo de indagar y aprovechar de todos ellos los aspectos o finalidades que más convengan a la enseñanza del español como segundo idioma dentro de las limitaciones impuestas a un primer curso.

Entendemos por método en la enseñanza del español como segundo idioma, la especial manera de presentar la materia didáctica, y de estimular y guiar al alumno en el proceso del aprendizaje a fin de lograr los mejores resultados en proporción al esfuerzo y al tiempo invertidos. Pero ya hemos dicho que no hay sólo uno, sino infinidad de métodos en la enseñanza de los idiomas. De los actualmente en vigor hemos seleccionado algunos que en una forma o en otra significan una aportación al propósito de esta tesis, o que por su importancia se amerita mencionarlos. Para ello nos hemos basado, no única pero sí principalmente, en las notas obtenidas de las lecciones presentadas por el maestro López Vásquez en su clase de

Didáctica de las Lenguas Vivas que imparte en la Universidad Nacional de México.

En tres grandes grupos pueden ser clasificados los muchos métodos que existen en la enseñanza de los idiomas: *directos*, *indirectos* y *eccléticos*.

Los métodos *directos* se caracterizan por el máximo contacto que establecen con el idioma extranjero, con exclusión total o parcial de la lengua materna. Se utiliza la realía y los procedimientos que facilitan la comprensión del vocabulario nuevo. Es común en dichos métodos una preocupación por el aspecto oral del idioma para llegar a la conversación, por lo que, en mayor o menor medida, se concede atención a la pronunciación. Se conducen prácticas de lectura y de escritura, y la gramática se enseña de manera inductiva. Se procura que la enseñanza en clase sea activa. Los objetivos son cinco: entender, hablar, leer, escribir y conocer la cultura del país cuya lengua se estudia.

Dos críticas se han enderezado a estos métodos: la primera, señala que tratan de cubrir mucho dentro del limitado tiempo del que la enseñanza dispone (dos a tres años); la segunda, asegura que la exclusión completa o parcial de la lengua materna hace que la enseñanza se desarrolle con lentitud. Ciertamente que el estudio de un idioma requiere un mayor número de cursos que los que actualmente se ofrecen en las escuelas, pero consideramos que la solución de este problema radica en ampliar el tiempo y no en mutilar objetivos o sacrificar procedimientos. A nuestro entender, la exclusión de la lengua materna viene a ser la aportación más valiosa del método directo ortodoxo. Berlitz y otras escuelas han demostrado que sí es posible enseñar un idioma extranjero sin auxiliarse para nada de la lengua materna del alumno. Las posibilidades y ventajas de tal cosa podemos verlas en el capítulo undécimo de esta tesis.

Los métodos *indirectos* se caracterizan por el uso que se hace de la lengua materna para la presentación y el aprendizaje del idioma extranjero. Son, además métodos gramaticalistas y libresco, en los que la traducción se identifica con la lectura, y la gramática se enseña tradicionalmente. Aunque todavía se usan estos métodos, se empleaban mucho más en el pasado. El proceso es lento y los alumnos conservan una actitud pasiva. Los objetivos no son claros; más bien parece que convierten en una finalidad el estudio de la gramática y la lectura, pero subordinadas a la traducción.

Se critica a estos métodos lo siguiente: su dependencia absoluta de la autoridad del libro de texto, el cual es considerado instrumento exclusivo de trabajo; la enseñanza preceptiva de la gramática con criterio conserva-

dor, apartándose del idioma en uso; la insistencia en las prácticas de traducción como aspecto esencial del trabajo en clase; y el abuso del empleo de la lengua materna para impartir las lecciones. En general, quienes enseñan con estos métodos presentan tenaz resistencia hacia cualquier innovación. Veremos las aportaciones de algunos de estos métodos al referirnos a ellos por separado.

Los métodos *eclécticos* son en realidad los que más abundan. Esto se debe tanto a la particular interpretación de cada maestro, como a las especiales condiciones en que se realiza la enseñanza; ambas cosas conducen a establecer frecuentes modificaciones. Cada método ecléctico no es sino la selección e integración de algunos aspectos de otros métodos, tanto directos como indirectos, considerados como necesarios según los objetivos que se persiguen. Tal proceder nos parece muy plausible si la selección es inteligente.

Refiriéndonos —sin que el orden signifique su importancia— a algunos de los métodos de las tres clasificaciones, examinemos en primer término el método llamado *Natural*. La característica principal de este método es su insistencia en que el idioma debe aprenderse en la forma natural como se aprende el materno en los primeros años de la vida: de oído y por imitación. De aquí la preocupación por el desarrollo de la habilidad audio oral del individuo con vías a la conversación. El niño aprende directamente sin la innecesaria intervención de otra lengua, sino de manera gradual basándose en la suya propia; por eso la enseñanza del español que utiliza este método omite completamente el uso del inglés. La enseñanza es objetiva y establece la asociación directa entre las ideas y las voces que las representan. La lectura y la gramática comienzan tarde, como sucede en la lengua vernácula, después de haberse adquirido cierta habilidad en la expresión oral. La traducción no existe en este método. Los objetivos que se persiguen son: comprender lo que se escucha y expresarse oralmente.

Las críticas que se han hecho a este método no se consideran todas muy justas. Se dice que es un método lento porque el niño toma mucho tiempo en aprender el idioma y porque no sigue un programa organizado en el aprendizaje; pero no se dice que la adaptación de algunos principios derivados de la observación de cómo aprende el niño, no significa que se pretenda que el individuo vuelva a la primera infancia y viva en todos sus detalles las condiciones en que se desarrollaron sus primeros años. Se afirma también que el depender del oído solamente limita las posibilidades del aprendizaje; pero no se menciona que se puede utilizar la vista sin que el individuo pase por la experiencia de la letra escrita. Y la crítica a este

método llega a grado tal que se le reprocha su preocupación por la expresión oral, como si ésta no fuera la base—cuya aceptación cada día va en aumento—para la enseñanza de los demás aspectos del idioma. Recordamos, a este respecto, las palabras del maestro López Vásquez señalando las ventajas de una introducción oral en los cursos de cualquier idioma.

Lo que más se censura a este método es, a nuestro entender, aquello en que justamente ~~residen~~ sus valores: insistencia audio oral y exclusión del idioma del alumno en la enseñanza. Existe, además, el valor psicológico de la satisfacción que el alumno experimenta al poder expresarse oralmente desde un principio en la lengua española.

Otro método que concede importancia a lo audio oral es el que recibe el nombre de *Fonético*, en el cual se nota un especial esmero por la correcta pronunciación de los alumnos. Conduce este método gradualmente del elemento sonido a la expresión elaborada, auxiliándose para ello del alfabeto fonético. Se estudian los órganos de la articulación, la correcta emisión de los sonidos y se hacen prácticas de transcripción fonética. Los alumnos aprenden a leer, pero con símbolos fonéticos, pues no es sino hasta que se logra cierta habilidad oral cuando el estudiante es iniciado en el alfabeto convencional. Se insiste en el uso del idioma extranjero—el español en nuestro caso—, pero se permite en mayor o menor medida el empleo del idioma materno. Recientemente se ha introducido la práctica auditiva y se emplean aparatos de sonido como auxiliares de la enseñanza. Se enseña la escritura y la gramática en cursos posteriores, de tal manera que en el total de la enseñanza se cubren los cuatro objetivos: entender lo que se escucha, hablar, leer y escribir el idioma.

Las críticas a este método son varias. En primer término se considera que es mucho el tiempo que se dedica a la pronunciación y que se procede con exceso de detalles, lo que da por resultado que muchos alumnos pierdan el interés en la materia. El aprendizaje del alfabeto fonético y las prácticas con transcripciones utilizando dichos símbolos, son procedimientos complicados que no han demostrado satisfactoriamente su eficacia. Veamos lo que con relación a esto dice el profesor D. A. Adams:

As to the use of phonetic symbols, are they worth the time in teaching them? Or to put it another way, how far should the use of visual symbols be carried when, after all, the student must ultimately depend only on his ear for perception and upon his automatic speech habits for utterance?

Porque, aunque sean símbolos fonéticos, de todas maneras interviene el elemento escrito. No olvidemos que el alumno tiene firmes hábitos esta-

blecidos en su propio idioma con la mayor parte de esos símbolos, hábitos que no van a desaparecer tan fácilmente sólo porque se diga al alumno que están funcionando como caracteres fonéticos. El problema se complica cuando, habiéndose obtenido alguna destreza en la lectura de dichos símbolos, el alumno se ve obligado a olvidarlos al ser sustituidos por el alfabeto propio del idioma. En nuestros días, el uso del alfabeto fonético con fines de enseñanza oral resulta anacrónico en sumo grado, pues el alumno puede depender directamente de los auxiliares mecánicos de sonido. Con la gran variedad de aparatos electrónicos en existencia hoy día, resulta un tanto absurdo estudiar una lengua echando mano de un símbolo escrito, a su vez representación imperfecta de un símbolo sonoro, si se puede evitar ese rodeo. Sin embargo, no todo es negativo en este método, pues no cabe duda que la sincera preocupación por el idioma hablado nos recuerda que los objetivos audio orales son de máxima importancia en la enseñanza de los idiomas.

Son varios los métodos en los que la práctica de la conversación figura en el programa como una de las principales actividades, pero hay además una forma de enseñar que a ella se limita y que se ha dado en llamarlo método de *Conversación*, por más que de método no tenga sino el nombre. Aludimos aquí a ese tipo de instrucción que ofrece enseñar a hablar en poco tiempo y sin fatigas. Las clases se conducen en un ambiente de entera familiaridad, siguiendo un texto que contiene deficientes lecciones en forma dialogada, escritas con absoluta ignorancia de la pedagogía. No hay prácticas auditivas ni corrección de la pronunciación, y el alumno depende del libro para todo. Tampoco se enseña la gramática, por la que se siente un absoluto desprecio. Los objetivos se reducen a uno: el aprendizaje de la conversación, que rara vez se alcanza.

La crítica a este método es múltiple, pero lo que más se le censura es la absoluta falta de seriedad por parte de quienes enseñan, casi siempre maestros improvisados. Aprender una lengua sin esfuerzo alguno, ni aun el niño logra hacerlo, pues con frecuencia se le presentan tropiezos, principalmente cuando es objeto de burla por parte de otros niños. Con relación a todo esto, el profesor C. A. Tyre nos dice:

...he must combat from the start the "all-play" attitude and revive instead, the old-fashioned pleasure present in mastering the difficult, in true achievement.

Por supuesto, la enseñanza de la conversación es indispensable objetivo, pero en condiciones pedagógicas diferentes, como la enseñan, por

ejemplo, en algunas instituciones que ya hemos mencionado, el *American Institute for Foreign Trade* entre ellas.

Existe un método, llamado ~~del Ejército~~ por haberse originado en las circunstancias que ya hemos señalado. Caracteriza a este método su sentido práctico, pues ante la urgencia de preparar al estudiante en breve tiempo se desechó todo aquello que fue considerado como inútil. Intervinieron, como ya se dijo, un grupo de lingüistas de la *American Council of Learned Societies* presentando materiales previamente elaborados, los cuales sirvieron de base al programa que surtió tan buenos resultados. La limitación de tiempo durante la guerra a seis semanas de estudio, condujo a una intensiva concentración equivalente a ocho o diez horas diarias entre clases y preparación de las lecciones. Concede este método especial atención al desarrollo de la comprensión auditiva y a la expresión oral, con materiales organizados en forma de diálogos que deben ser memorizados. Para este aspecto del estudio se procura la participación de instructores extranjeros según el idioma que se enseña. Los alumnos tienen en su poder el libro, pero se auxilian auditivamente con las grabaciones de los diálogos en discos o en cintas magnéticas. La gramática se presenta inductivamente y por medio de múltiples ejercicios; la lectura y la escritura tienen escasa importancia. La preocupación principal es, como ya queda entendido, obtener la habilidad de comprender y hablar la lengua extranjera. Los grupos son pequeños y la participación de los alumnos es sumamente activa.

También para este método existe la crítica, que por serle contraria tuvo que ser suspendido en las universidades al terminar la guerra. Sin embargo, excepto su carácter intensivo, son muchos los aspectos ventajosos que presenta para implantarse en cursos regulares, y de ellos ya se han hecho múltiples adaptaciones. La excusa que sirvió para excluirlo del ambiente académico fue su alto costo, pero poco a poco se está llegando al convencimiento de que la enseñanza eficaz implica una inversión relativamente cuantiosa; inversión que, por otra parte, en ningún caso se equipara al gasto que se hace en las universidades en el renglón de los deportes, por ejemplo.

El método *Activista* es en realidad una consecuencia de la nueva pedagogía de la acción, cuyos méritos han sido ensalzados por innumerables educadores. El maestro Francisco Larroyo hace una cuidadosa presentación de un buen número de métodos activos en el capítulo séptimo de su *Didáctica General*, en el cual nos dice que el estudiante llega a aprender bien lo que estudia si lo hace personalmente por medio de la observación, la reflexión y la experimentación. El conocimiento de los intereses del

alumno es necesario en la nueva pedagogía, pues la enseñanza debe adaptarse a la naturaleza del educando. El trabajo se organiza por equipos, y se procura que la enseñanza sea viva en sumo grado mediante el empleo de materiales interesantes y la participación activa de todos los alumnos. Este método se está usando con mucho éxito en las escuelas francesas y de aquí que los pedagogos de ese país, entre ellos el profesor Fr. Closset, lo recomienden con entusiasmo. En su tratado de didáctica especializada, pág. 43, dice lo siguiente este maestro:

Il est utile de rompre avec la routine qui s'arrête volontiers à l'élément "statique" et d'adopter une méthode qui puise ses sujets dans la vie même, dans la réel, de donner la préférence au "dynamique".

Los objetivos que el método activista persigue son: hablar y escribir sin excluir la comprensión de lo hablado y lo escrito, que son los objetivos de la enseñanza del idioma en todos sus aspectos.

La crítica que se hace a este método consiste en advertir que, por su propia naturaleza, se presta a una dispersión del tiempo si el maestro no logra controlar las diferentes actividades del programa. Pero si, por otra parte, a la activa participación de los alumnos se agrega la frecuencia máxima de la actividad ejecutada, tratando de eliminar lagunas de pausas o actos innecesarios, el aspecto característico de este método tiene un valor inestimable.

Sobre la base del principio de la asociación de ideas, un maestro francés, F. Gouin, hacia fines del siglo pasado elaboró un método que recibe el nombre de *Psicológico*. Hace este método especial hincapié en el vocabulario, el cual se enseña en forma de oraciones breves en las que el verbo es la palabra más importante. Las oraciones, unas quince a dieciocho más o menos, se encuentran encadenadas en una continuidad de pensamiento alrededor de un tópico que constituye una serie. Las oraciones de una serie se hallan íntimamente relacionadas debido a que en su elaboración se sigue el principio psicológico de la asociación de ideas. Se hace uso de la realía, del gesto, de la mímica y de la dramatización, pues sólo en mínima parte se emplea la lengua materna para proporcionar el significado de las oraciones. Esto es, el maestro se auxilia en un principio de las tres intuiciones: la directa, la indirecta y la mental. El uso de esta última es algo difícil al comenzar el curso, pero va aumentando su importancia conforme pasa el tiempo. Para la presentación directa de los objetos y la indirecta mediante la representación de ellos, es necesaria la realía; para la mental se necesita ingenio a fin de presentar el significado exclu-

sivamente en el idioma que se enseña, por medio de sinónimos, antónimos y otros procedimientos. El vocabulario que se enseña es práctico, y se logra asimilar una gran cantidad en poco tiempo debido a que el ordenamiento psicológico facilita la memorización. Se insiste en el aspecto audio oral mediante la imitación y la repetición de las oraciones. La gramática es enseñada simultáneamente con las series; la lectura y la composición siguen más tarde, cuando el alumno ya ha logrado dominar un vocabulario básico. La expresión oral y escrita, sin exclusión de la habilidad de comprender auditivamente y de leer, son los objetivos de este método.

La crítica señala ciertas limitaciones a este método, principalmente la forma irreal como se presenta el vocabulario semejante a un monólogo extremadamente limitado al tópico de la serie. Sin embargo, el principio de asociación de ideas y el de formación de hábitos de visualización mental, son útiles aportaciones que deben tenerse en cuenta al proceder a la elaboración de los materiales de la enseñanza.

Hay un método, el de *Fries* —por haber sido dicho lingüista quien lo ideó—, cuya aportación veremos más en detalle al tratar lo concerniente a la enseñanza de la gramática. Basándose en el método de la lingüística descriptiva, el citado investigador llevó a la enseñanza algunos de los principios de esta ciencia. La práctica oral con estructuras típicas y el procedimiento de contraste y sustitución empleado en clase, son consecuencia del estudio descriptivo de la lengua extranjera y la del propio alumno. La comparación de la estructura de los dos idiomas proporciona el conocimiento necesario para insistir en los puntos problemáticos que se presentan al alumno durante el aprendizaje. La práctica oral constante de las estructuras típicas conduce al desarrollo de hábitos lingüísticos favorables. El vocabulario se encuentra limitado en un principio al de máxima frecuencia. La habilidad de expresión oral se persigue mediante el empleo de transcripciones fonéticas y la imitación de la pronunciación de los profesores americanos, pues es el inglés el idioma que más es estudiado por este método. Debe mencionarse que para el doctor *Fries* la lengua es un conjunto de símbolos que deben ser escuchados y reproducidos. Los objetivos principales: hablar la lengua con la entonación y la fluidez de los nativos del país donde se habla el idioma que se estudia.

La crítica que se hace a este método señala que la práctica de estructuras típicas es excesiva y desproporcionada con relación a los demás aspectos del idioma. Por lo que respecta al empleo de transcripciones fonéticas, ya se ha hecho la crítica con relación al método *Fonético*. Consideramos que el aspecto principal que caracteriza a este método significa una aportación positiva al estudio de las lenguas, como veremos más adelante.

Parece que recientemente el doctor Roberto Lado, sucesor de Fries, ha introducido algunas modificaciones que mejoran el aspecto audio oral de la enseñanza.

No sólo el método de Fries se base en la lingüística, pues hay en realidad una serie de métodos que descansan en esa ciencia para la elaboración de sus principios. La profesora Anne Cochran nos habla concretamente de un método *Lingüístico* en su libro sobre la enseñanza del inglés. En términos generales, es el mismo que aplican varios lingüistas con unas u otras modificaciones. Es característica de este método su afán de aplicar los principios de la lingüística a la enseñanza de los idiomas. Aprovecha la técnica de la lingüística descriptiva ya mencionada, como lo hace el método de Fries, pero hay maestros que sustituyen las prácticas de estructuras típicas en la forma expresada, por lecciones gramaticales empleando el método inductivo, o por explicaciones del fenómeno gramatical y ejercicios con ejemplos. Los maestros que aplican el método *Lingüístico* conceden más importancia a otros aspectos del idioma y a la aplicación de otros procedimientos. El aprendizaje por imitación y memorización de frases y oraciones en forma de diálogo, limitándose en un principio al desarrollo de la habilidad audio oral, es otra característica, la cual va acompañada del uso de aparatos de sonido. En algunas partes se usa y en otras se excluye el libro de texto. El modelo de buena pronunciación casi siempre lo es el instructor extranjero, y los grupos son pequeños para permitir la activa participación del estudiante. El curso es muy dinámico, con frecuencia limitado a seis u ocho semanas. Los objetivos se restringen a la comprensión auditiva y a la expresión oral con pronunciación y fluidez correctas; sólo en cursos que requieren más tiempo se introducen la lectura y la escritura.

La crítica principal que se hace a este método es la de su alto costo, debido al reducido número de alumnos por instructor y a la abundancia de equipo sonoro que requiere. También se le critica el apartarse un poco de la realidad del medio social en donde se enseña, pues con frecuencia hay escasez de maestros bien preparados y faltan los materiales de enseñanza adecuados. Lo del alto costo es un problema discutible si los resultados son buenos, como veremos en el capítulo final de este trabajo. En general, pensamos que es éste uno de los métodos que presentan mayor número de aportaciones.

El método de *Lectura*, todavía muy en boga en todas partes, tiene como característica predominante la actividad que le sirve de nombre. En los Estados Unidos su aplicación fue recomendada en los diferentes oca-

siones, arguyéndose que dentro de la limitación del tiempo dedicado a la enseñanza era necesario limitar los objetivos. Desde el punto de vista académico, se consideró que el más útil de todos ellos era el de lectura, y sobre esa base se organizó el programa de enseñanza. Las lecciones de lectura son de carácter intensivo —limitadas al vocabulario de mayor frecuencia— o extensivas con abundantes materiales, y las prácticas se hacen en silencio o en voz alta. La selección de los libros de texto se procura que sea de acuerdo con los intereses de los alumnos. Se usa ilimitadamente en clase la lengua materna del estudiante, y se abusa tanto de la traducción en inglés correcto que con frecuencia se aprende más de dicha lengua que del idioma extranjero, o a la inversa si la enseñanza es del inglés y ocurre en México. Y no se piense que esto es sólo un ingenioso truco de palabras, que si el espacio nos permitiera incluir anécdotas podríamos ilustrar con ellas nuestro aserto. La gramática y la composición se encuentran subordinadas a la lectura, y las prácticas orales no reciben atención alguna. Los objetivos de este método se limitan a desarrollar la habilidad de leer y traducir correctamente.

La crítica a este método le es adversa en casi todos los aspectos. No se pretende negar el valor que para todo el mundo tiene el aprendizaje de la lectura, pues grave error sería producir analfabetos en un segundo idioma; pero no es menos grave desacierto iniciar al alumno en el estudio del idioma comenzando por la lectura. A eso se debe que no atinemos a descubrir aportación alguna de importancia para la enseñanza del español en un primer curso.

El método *Gramaticalista*, llamado también de *Traducción*, tiene su antecedente en las llamadas lenguas muertas. Cuando surgió la necesidad de enseñar los idiomas modernos se siguió la línea de menor resistencia y se recurrió a aplicar la técnica de la enseñanza del latín y el griego. Así, pues, consiste este método en poner al alumno en contacto con la lengua extranjera a través de su gramática, la cual se enseña desde un punto de vista normativo. Se requiere la memorización de reglas y paradigmas que en infinidad de casos se apartan del uso de la lengua. La habilidad de traducir y la de leer se identifican, mas la lectura existe sólo en función de la gramática. No interesa la comprensión auditiva ni la correcta pronunciación del alumno, pues la conversación no forma parte del programa basado en este método. Los grupos contienen numerosos alumnos, los cuales permanecen en actitud pasiva. Cualquier maestro puede enseñar si conserva el texto al alcance de la mano, pues más bien actúa indicando los preceptos del libro y tomando las lecciones previas. Aun cuando se asegura que los objetivos consisten en desarrollar la habilidad de leer con fines de traduc-

ción, en realidad todo se limita a un ~~mediocre~~ conocimiento gramatical del idioma.

La crítica le es más adversa a este método que al de lectura. Para el tiempo que requiere los resultados son sumamente pobres. Es un método anacrónico, que no toma en cuenta los intereses de los alumnos y que se basa en principios pedagógicos ya caducos. La gramática que se enseña está reñida con la lingüística moderna. La práctica de construir frases y oraciones siguiendo las reglas que dicta la gramática preceptiva, derivada de la gramática latina, ha sido comparada a la habilidad obtenida en resolver rompecabezas. Desde hace tiempo, el profesor R. A. Schwegler ha advertido el lamentable error en que se ha incurrido al creer que la gramática es la lengua:

Language as a medium of thought and intercourse existed for ages before grammar was devised. Even yet millions achieve proficiency in the use of the extant forms of oral intercourse long before they are advised of the existence of such things as grammatical rules. But modern foreign language teachers have for the most part inherited from their "transfer-training" ancestors the belief that grammar is language, and they accordingly and very naturally approach the problem of teaching languages from the roostree downward rather than naturally from the bottom up.

Sin embargo, después de todo lo dicho no debe pensarse que la gramática no tiene lugar en la enseñanza de las lenguas; lo tiene y no carece de importancia, pero presentada en clase de distinta manera y subordinada a objetivos más útiles que se encuentran plenamente identificados con la naturaleza del idioma.

Ya hemos dicho que ante la variedad de métodos que actualmente existe nuestra posición se aleja de lo dogmático, pues se niega a encerrarse en uno de ellos. Hay métodos buenos y los hay malos, pero en mayor cantidad existen los métodos que comprenden a la vez aspectos buenos y malos. Mucho depende también de las finalidades y de la edad e intereses de los alumnos. No debe aplicar el maestro lo que más le guste o lo que le sea más fácil, sino lo que mayores beneficios reporte al alumno. Recordemos al efecto una cita del doctor Reginald C. Reindorp, tomada de su *Metodología de las Lenguas Vivas*:

El problema en este caso no es cuál sea la manera más fácil de dictar una clase sino ver cuál es la manera más fácil de aprender.

Todo procedimiento hoy en día tiene como punto de partida la psicología del aprendizaje. . .

Para los fines que nosotros perseguimos, expresados en los cuatro o cinco objetivos, limitándonos a los dos ya mencionados para un primer curso de enseñanza a alumnos jóvenes y adultos, pensamos firmemente que una cuidadosa selección de algunos de los aspectos y procedimientos que teórica y prácticamente hayan demostrado su eficacia, es el proceder más consecuente con los propósitos de esta tesis. Hacia dicha labor están encaminados nuestros esfuerzos en los próximos capítulos.

CAPÍTULO NOVENO

APORTACION DEL CONCEPTO LINGÜÍSTICO DEL USO, Y EL TRIPLE CRITERIO DE LO CORRECTO EN EL IDIOMA.

Antes de emprender el estudio de la norma de lo correcto en el idioma para fines de la enseñanza, veamos someramente las ideas que privan al respecto, obtenidas de un buen número de textos, de contestaciones a preguntas hechas a maestros y de las investigaciones estadísticas de esta tesis.

La norma de lo correcto, según esas ideas, se encuentra en la conversación de las personas cultas del ambiente académico; en los modelos de los escritores que más brillo han dado al español de máximo esplendor literario; en la oratoria, en el verso y en el teatro; en la ortografía y en los dictados preceptivos de los profesores y de los académicos de la lengua. Dicha norma —se nos dice— se basa en la autoridad absoluta de la gramática y el diccionario. Examinemos el problema para ver qué hay de cierto.

El habla de las personas cultas es una modalidad sumamente restringida y, por lo mismo, se aparta de la realidad que en un momento dado existe en determinada comunidad glótica, cosa que puede confirmarse con sólo escuchar cuidadosamente; seguir los moldes literarios significa un anacronismo que nos lleva a remontarnos al pasado con frecuencia, y la lengua —tenemos que admitirlo— ha cambiado; el optar por las formas que usa el verso, el teatro o la oratoria, es evidente que nos conduciría a expresarnos de manera ampulosa, pedante e histriónica; copiar las formas de la ortografía cuando no siempre es un fiel reflejo de la expresión oral, sería salir de donde estamos para regresar en peores condiciones; la absoluta autoridad de la gramática y el diccionario ha sido puesta en duda inclusive por varios académicos, como puede corroborarse repetidas veces al leer las *Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía* de la Real Academia de la Lengua. Así las cosas, no es factible sobre esas bases llegar a satis-

factorias conclusiones, pues no sería posible ignorar la lengua viva, dentro de un ambiente real, para lanzarnos en pos de un absurdo cultismo no sólo irreal, sino ridículo y chocante.

La lengua en todo su vigor no es un fenómeno estático y esotérico, privilegio de un reducido grupo amparado en la potestad de la gramática y el diccionario, y preocupado por dictar preceptos que en el habla real se encuentran destinados al fracaso de antemano. No es allí donde podemos descubrir la norma de la lengua, sino en otra parte: en el pueblo que la habla y le da vida —lo cual aseveramos ajenos a falsas demagogias—. El sentido común, o bien un superficial empirismo, podría convencernos sin muchos desvelos de lo que la ciencia de la lingüística moderna ha investigado y nos ofrece en sus valiosas conclusiones. Ampliemos lo anterior con una cita del doctor Robert A. Hall, Jr., de la pág. 185 de su ya citado libro, que ha tenido el mérito de poner al alcance de todo el mundo los principios fundamentales de dicha ciencia:

Standard usage is not an absolute, but something determined by social acceptability; the way to find out whether any given linguistic feature (phoneme, form, word) is socially acceptable is by relying on scientific observation and investigation, not on authoritarian dogma.

Con el mismo objeto, del maestro González de la Calle, pág. 61 de sus *Orientaciones doctrinales*. . ., citamos lo siguiente:

Afortunadamente las lenguas no han sido forjadas por los insostenibles puristas, que han podido desgarrarse aparatosamente las vestiduras, mientras la vida lingüística continuaba su curso pujante e incontenible, no arrastrando siempre en sus aguas oro de ley, sin duda alguna, mas procurando cumplidamente subvenir a las necesidades crecientes y variables de la expresión idiomática con la máxima eficacia asequible a sus medios heredados y adquiridos.

Y de un distinguido académico, de éstos que han ido a inyectar nueva vida a la institución mexicana correspondiente, el doctor Antonio Castro Leal, quien con motivo de la ponencia número 76 al Congreso de Academias de la Lengua Española verificada en la ciudad de México, afirmó:

. . . la vida y la grandeza de un idioma dependen de su capacidad como instrumento eficaz de expresión y comunicación de los pueblos que lo hablan. . .

Antes de proseguir en el estudio de lo que es la norma de lo correcto de la lengua española para los fines de la enseñanza, a manera de reflexión

sobre lo anteriormente expuesto y en parte anticipándonos al concepto de la importancia del uso, podría decirse que la lengua correcta o aceptable es la que sirve de vehículo de comunicación, sin obstáculos, a quienes la usan. Cualesquiera otras consideraciones al margen de esta realidad no sólo entorpecen el uso del idioma, sino que nos llevan a una situación absurda por irreal e innecesaria, como veremos en las líneas próximas.

Es satisfactorio darse cuenta del creciente reconocimiento que a la autoridad del uso se concede. En algunos países en donde la tradición en el idioma no pesa tanto o bien el desarrollo de la ciencia camina con presteza, empieza a ser reconocida la función del uso en la fijación del concepto lingüístico de lo correcto. Tal ocurre, por ejemplo, en los Estados Unidos como consecuencia de las investigaciones practicadas en ese aspecto de la lengua por lingüistas de prestigio indiscutible: Leonard Bloomfield, Bernard Bloch, Robert A. Hall, Jr., George L. Trager, Charles C. Fries, Eugene Nida, para citar unos cuantos nombres solamente; en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas, los doctores Howard W. Tessen, Lee D. Hamilton y Roberto Lado, para quienes el uso como norma de lo correcto tiene prioridad en la lengua que se enseña. Abunda este concepto entre los miembros de la *Linguistic Society of America*, institución que realiza magníficos trabajos de investigación, estudio y difusión de la lingüística moderna. El laborioso trabajo en desarrollo para levantar el atlas lingüístico de los Estados Unidos, en buena parte obedece a la necesidad de conocer las formas actualmente en uso. Otro tanto puede decirse de la reciente labor del sabio maestro Tomás Navarro Tomás por lo que concierne a la América Hispánica, ya investigando él personalmente, como en el caso del español de Puerto Rico, ya estimulando a otros para que las tesis doctorales se dediquen al conocimiento de la realidad glótica de nuestros países.

Concedemos especial importancia a este problema porque estimamos que la difusión del concepto del uso en función de la norma de lo correcto servirá para señalar la pugna entre la gramática normativa de carácter tradicional y la lengua que todos hablan con naturalidad en la conversación diaria; ayudará a despejar dudas y aclarar problemas; vendrá a resolver esa confusa situación que con frecuencia engendra complejos de inferioridad ante la omnímoda autoridad de los puristas; servirá, también, para ahorrar energía, para evitar inútil pérdida de tiempo, e inclusive para economizar recursos materiales, de por sí tan escasos en todo ambiente educativo.

La utilidad implícita en lo anteriormente expuesto nos lleva a examinar algunos conceptos relativos al uso que en diversas ocasiones han sido

expresados, limitando a lo indispensable las siguientes citas que hemos seleccionado de algunos investigadores de la lengua.

En su *Petite Phonétique Comparée*, el notable fonetista francés, doctor Paul Passy, nos dice a este respecto con certero juicio:

Dès qu'il s'agit d'étudier la prononciation d'une langue, on est amené à se poser la question, quelle prononciation? Nous savons tous qu'un Marseillais ou un Gascon prononcent autrement qu'un Parisien; à y regarder de plus près on s'aperçoit qu'il n'y a pas deux personnes prononçant exactement de même. Ce qui est vrai du Français l'est naturellement aussi des autres langues. A un point de vue abstrait, chaque variété peut être regardée comme également bonne. . .

El profesor Robert A. Hall, Jr., en la pág. 117 de su libro citado en esta tesis, expone lo siguiente:

We have said several times that language exists by virtue of its use among human beings as a system of signalling; and the meaning of any linguistic signal is the situations in respect to which we use it . . .

El doctor Fernando Antonio Martínez presenta el siguiente criterio en su erudita tesis *El Uso en la Lingüística*:

Admitido que el lenguaje es creación, sucede que el uso, identificándose con él, también lo es. Un uso cualquiera que sea, es un modo de hablar o de escribir en la lengua general.

En términos que coinciden con los criterios anteriores tenemos la opinión del profesor José M. Restrepo Millán:

Es estéril disputar en abstracto sobre los méritos relativos de los varios tipos (de un idioma). Cada uno es la forma apetecible en su localidad y entre quienes lo hablan como lengua nativa. . . Lo único correcto que puede haber en lengua alguna, es el uso real y efectivo de quienes la hablan naturalmente.

Otro concepto, sumamente interesante para esta investigación, es el que hace algunos años le escuchamos al sabio fonetista Bernard Bloch en la Universidad de Yale, y que se encuentra en la pág. 51 de *La Enseñanza de los Sonidos de la Lengua Española*, del sustentante de esta tesis:

El profesor Bernard Bloch, famoso fonetista, dice que no podemos aceptar como base de lo correcto en un idioma la tradición de un pasado, sus reglas fijas y caducas, cuyas condiciones ya han cam-

biado. La base de lo correcto es de carácter social y se encuentra en el presente; es una cuestión de aceptación social de los hábitos de un sector por otro sector de la misma sociedad.

Y para poner fin a estas citas, mencionaremos las palabras de los doctores J. S. Kenyon y Thomas A. Knott, especialistas en pronunciación inglesa, que a manera de introducción aparecen en la pág. XVI de su excelente diccionario:

Colloquial pronunciation is here treated as the conversational and familiar utterance of cultivated speakers when speaking in the normal contacts of life and concerned with what they are saying, not how they are saying it.

En estas y otras citas nos hemos apoyado para precisar el problema y para llegar a algunas conclusiones. Desde luego, queda sin duda claro que al hablar de uso no es posible aceptar que sólo uno haya en cada idioma. Hay el uso oral y el uso escrito; usos de acuerdo con las diferentes profesiones y usos según la capa social que emplea la lengua; el uso en un lugar en contraposición con el uso en otro, ya sea próximo o lejano; uso de acuerdo con la tradición y uso que existe en el presente. Ahora bien, al referirnos al uso sin adjetivo alguno aludimos al uso por antonomasia, al que para fines de la delimitación de lo correcto es característico de un grupo social en determinado lugar en un momento dado. Esto, a su vez, nos lleva a la consideración de tres conceptos importante en función de los cuales nos es dable llegar al conocimiento de lo correcto en el idioma con fines didácticos.

*El triple concepto de lo horizontal, lo vertical y lo cronológico
en relación a lo correcto en el idioma.*

El problema de determinar la norma de lo correcto en el idioma en función del uso es sumamente complejo, como es complejo en general todo fenómeno lingüístico. Intervienen, además, factores de múltiple naturaleza que no hacen sino aumentar la complejidad de un problema que por ser lingüístico lo es en sumo grado. Hay quienes han tratado de indentificar la índole del fenómeno glótico unilateralmente, desde un punto de vista con exclusión de otro. Así tenemos que, según unos, es un fenómeno inherentemente social; otros hay que lo consideran psicológico en esencia; los hay también que sólo desean tratarlo desde el punto de vista histórico; otros más lo estudian únicamente en su aspecto fisiológico, o bien acústico; no faltan tampoco quienes lo consideran desde un punto de vista filosó-

fico, y hay otros que inclusive lo llevan al campo de la metafísica. Pero, independientemente de todos esos puntos de vista, hay algo que es indispensable si se desea estudiar el problema con criterio científico: la necesaria y rigurosa actitud objetiva e imparcial del investigador, limitada estrictamente a la observación de los hechos. Cabe insistir en esto porque es frecuente encontrar conceptos y definiciones en los que es evidente el subjetivismo de quienes se dedican a los estudios gramaticales, fonéticos, semánticos y otros más de carácter lingüístico. Lamentablemente, tal ocurre con frecuencia en los países del mundo hispánico debido a que la lingüística no ha alcanzado a ocupar en el ambiente académico el lugar que tiene en otras partes.

Criterio científico, y por lo tanto objetividad e imparcialidad al observar los fenómenos y manejar los datos para llegar a posibles conclusiones, debe animar el espíritu y condicionar la mente de quienes se dediquen a los estudios lingüísticos. Ajustándose a estas condiciones, en el transcurso de varios años hemos practicado cierto número de observaciones que confirman las efectuadas anteriormente por varios investigadores, pero que en nuestro caso han servido para formular el triple concepto de lo *horizontal*, lo *vertical* y lo *cronológico* en la determinación de lo correcto con relación a la enseñanza. ¿*Dónde?*, ¿*quiénes?* y ¿*cuándo?* son útiles vocablos interrogativos que al obtenerse la adecuada respuesta a cada uno de ellos, nos conducen al conocimiento de *cuál* es la norma de lo correcto recomendable para los fines pedagógicos de la didáctica del español como lengua materna y también como extranjera.

Concepto de lo horizontal

Este concepto implica la idea de lo espacial y hace necesario el criterio de selección geográfica. Esto es, deseamos conocer la modalidad correcta de un idioma, pero inmediatamente surge la pregunta ¿*dónde?*, que nos ha de llevar a fijar un lugar concreto. Un mismo idioma varía de lugar a lugar, inclusive, muchas veces, con diferenciaciones claramente dialectales, o como dice el doctor Robert A. Hall, Jr. en la pág. 130 de *Leave your Language Alone!*:

... people show variations in their speech from one place to another: variations in sounds, in forms, in arrangement of forms, and in vocabulary and meaning.

Es bien conocida, por ejemplo, la preocupación que surge en la mente del estudiante de francés con respecto a las dos principales variantes de

pronunciación en ese idioma: la marsellesa, del sur de Francia, y la de París, que tiene un carácter universal. Por lo que al inglés concierne, es vieja la pugna entre el inglés de Oxford y la modalidad cada día más extendida, que recibe el nombre de *General American*. En español, el absurdo duelo ha sido entre el castellano, sostenido por el criterio purista, y las modalidades que predominan en los diferentes países hispanoamericanos. Pero aun dentro de cada nación, en nuestros propios países, hay discrepancias regionales que es necesario tomar en cuenta. Capta el oído la desigualdad de pronunciación entre el costeño de Veracruz, digamos, y el habitante de la altiplanicie. Y más todavía; el habla del individuo del centro urbano difiere notablemente del habla del que habita en el campo, así se encuentre a unos cuantos kilómetros de distancia en la misma región. En el Valle de México, en un radio relativamente corto, distinguimos la modalidad citadina de la capital, de la campesina de Milpa Alta, por ejemplo. De aquí lo imprescindible de decidir entre la ciudad y el campo después de haber sido seleccionada la región que más conviene a la investigación lingüística. Ahora bien, para el objeto de nuestro estudio es obvio que la ciudad debe ser seleccionada porque ella goza de cierta preeminencia con respecto a la pequeña población rural y a la dispersa comunidad del campo. El grupo humano que fija las normas tanto de la vida social como de la lengua, desde el punto de vista nacional, se encuentra en la capital del país y en los grandes centros urbanos.

Concepto de lo vertical

Una vez delimitado el lugar que nos interesa para la investigación del fenómeno lingüístico objeto de nuestras preocupaciones, nos enfrentamos a la variedad de grupos sociales que conviven dentro de la misma comunidad geográficamente delimitada, lo cual nos lleva a la identificación de lo vertical con lo social. Porque no habla lo mismo el peladito arrabalerero, genialmente interpretado por Cantinflas, que el comerciante de la clase media o el culto profesionista. Dice al respecto el ya mencionado doctor Hall, Jr. en la pág. 130 de su *Leave your Language Alone!*:

Not everybody talks the same way; this is a commonplace whose truth we can all observe. People of different social classes, of different occupations, of different cultural groups in the same community, will show variations in their speech. . .

De aquí la necesidad de un criterio de selección, pues es necesario el conocimiento de la modalidad correcta que se obtiene contestando a la pregunta ¿quiénes? Ante las diferentes modalidades del mismo idioma que

corresponden a los diferentes grupos ~~sociales~~, es menester seleccionar una de ellas para que pase a servir de norma, pero ¿cuál de ellas? ¿Qué es lo que hace que una de todas ellas se erija en norma a pesar de la coexistencia de varias modalidades? No es un hecho caprichoso, de ninguna manera, la selección que debe hacerse de una de las varias que se encuentran en un lugar determinado. El fenómeno glótico y la base de lo correcto es una cuestión de aceptación social, o como dicen los profesores Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña en la pág. 16 de su gramática:

Corrección quiere decir aquí prestigio social de cultura. La incorrección provoca un juicio social que cae sobre quien la comete, el cual queda como de educación idiomática deficiente.

Se observa socialmente cierta propensión a imitar tanto los buenos modales como la manera de hablar de quienes consideramos como mejores. Por eso nos dice el profesor Rafael Lapesa en la pág. 19 de su texto que aparece en la bibliografía de esta tesis:

El hablante aspira a expresarse con corrección, y una vez que advierte una falta, procura evitarla.

Y nosotros agregamos, que de no hacerlo cae bajo la sanción social, la cual se manifiesta en el ridículo de que es víctima. La incorrección provoca una opinión condenatoria que desprestigia a quien la comete, porque se considera que es un individuo que pertenece a la capa social de la gente inculta.

Por fortuna, lo socialmente aceptable no se halla a alturas inaccesibles, como pretenden algunas personas de criterio literario. La modalidad esotérica del habla de los puristas de la lengua es tan extraña a la modalidad del grupo social que establece la norma de lo correcto, que cuando se escucha una forma erudita — que existe, sí, pero de uso restringido — se llega a pensar que se ha cometido un error y no se imita, principalmente si existen formas sinónimas cuyo empleo se ha generalizado. Ni por arriba ni por abajo, sería la pauta, pues tan irreal es fijar la norma según lo uno o lo otro. La observación del fenómeno lingüístico en su ambiente glótico nos lleva a la conclusión de que son las personas que constituyen el grupo social de la clase culta, y de la relativamente culta, quienes establecen la norma de lo correcto, con la salvedad explícita de que ésta debe buscarse en la conversación cotidiana de tipo informal o familiar sin preocupaciones librescas.

Concepto de lo cronológico

Delimitados los conceptos a que hemos llegado mediante las preguntas ¿dónde? y ¿quiénes?, queda por concretar otro concepto, al que podemos llegar mediante la respuesta a la pregunta ¿cuándo? Esto, a primera vista, parece del todo innecesario, ya que es evidente que si investigamos la norma de la correcta por razones de carácter lingüístico pedagógico, el fenómeno investigado debe buscarse en el presente. Al respecto recordamos las palabras del maestro González de la Calle, en la pág. 60 de sus *Orientaciones doctrinales*. . . :

Parece imprescindible reconocer teóricamente y acatar en la práctica el principio de que el lenguaje debe ser articulado, estudiado y comprendido en el ambiente vital de que forma parte.

Y sin embargo, con cuánta frecuencia se depende anacrónicamente del pasado, citándose como modelos a respetables escritores que vivieron hace cien, doscientos y hasta trescientos años. En el mismo error se incurre, con marcada insistencia normativa, cuando se exige del alumno la memorización de multitud de reglas ya caducas, por las que tanta afición sienten muchos profesores de gramática.

El problema radica, al parecer, en no querer darnos cuenta de que la vida cambia y con ella todo, incluyendo hábitos, costumbres y el propio idioma. El carácter inmanentemente dinámico, evolutivo, de la lengua, hace que ésta se transforme gradual y constantemente. A eso se debe que muchas formas cuya presencia en el uso del pasado les daba validez entonces, han dejado de tenerla ahora y han sido olvidadas, excepto en el campo de los estudios filológicos; lo que era correcto ayer ha dejado de serlo en el presente, y lo que ahora es correcto probablemente no lo sea mañana. El concepto de lo estático no forma parte de lo que es la lengua ni tiene cabida en la enseñanza de los idiomas. El doctor Robert A. Hall, Jr., en la pág. 183 de su tantas veces citado *Leave your Language Alone!*, con respecto a este problema nos dice lo siguiente:

Language doesn't stay the same, as we said in the title of this chapter. There are the forces of internal organic change, in phonemic, morphological, and syntactic matters; of internal borrowing (analogy); and of external borrowing, from related dialects, related languages, and non-related languages. All these kinds of change are going on all the time.

De acuerdo con cada uno de los tres conceptos anteriormente expuestos, y tomándolos como base para elaborar un concepto total en el que queden integrados cada uno de ellos, se podría llegar a la siguiente con-

clusión: la norma de lo correcto en el idioma se encuentra en el uso que de él hace en el presente el grupo social culto de un lugar determinado, en su conversación cotidiana de tipo informal o familiar.

Pero queda un término de este triple concepto de lo correcto sobre el que es necesario elaborar, especialmente considerando las particulares condiciones del desarrollo económico, social y cultural en las que se encuentra nuestro país, y como el nuestro la mayor parte de los pueblos que forman la gran familia hispano hablante. Nos referimos a lo que debemos entender por grupo social culto, pero limitando nuestro estudio al español de México.

Nuestro concepto de clase social culta por lo que respecta a nuestro país tiene que ser necesariamente un poco flexible—como ocurre en muchas partes—para que, estirando hacia abajo, tenga mayor amplitud y abarque a la que con criterio riguroso podría clasificarse como clase semi-culta; esto es, si pretendemos apegarnos a la realidad lingüística de nuestro medio. De la misma manera tendría que procederse en otras partes del mundo hispánico, inclusive en España, si no se insistiera en esa idea, un tanto errónea, de que es la clase de máxima cultura literaria de los centros universitarios o académicos la que establece la norma de lo correcto en el idioma. Pero dejemos tranquila a España y tampoco intentemos inmiscuirnos en lo que ocurre en los países hispanoamericanos, en donde como bien sabemos, privan condiciones en muchos aspectos similares a las de México.

El concepto de cultura en nuestro país no puede ser arbitrariamente acuñado sólo porque existen opiniones que la elevan por las nubes, al alcance de una reducida minoría, pues no debemos olvidar que estamos refiriéndonos a dicho concepto en función de la realidad lingüística para el tema motivo de este trabajo. Son varios los aspectos de la vida de nuestro país que deben ser considerados antes de llegar a la determinación de lo que debemos entender por clase culta.

Ha sido el nuestro— y lo es, lamentablemente— un país en donde la pobreza y la miseria han arraigado profundamente. Las condiciones de vida de la inmensa mayoría del pueblo son deplorables, y más lo eran en un pasado no lejano. Han intervenido en nuestra historia antecedentes de carácter económico, político y social que mucho efecto han tenido para hacer que en la psicología de nuestro pueblo cobren relieve el fatalismo, la apatía y el conformismo. La poca actividad que desplegamos se debe a la necesidad de adquirir un mínimo de medios indispensables para ir pasando la vida. El tiempo libre que pueda quedar se malgasta haciendo nada u obteniendo satisfacción de diversiones que mucho distan de elevar nuestra cultura. El grado de analfabetismo es en verdad lamentable a pesar de tantos años de “campana” para erradicarlo. Con contadas excepciones,

la prensa, el cine, la radiodifusión, la televisión y otros medios de comunicación poco o nada contribuyen a la solución de este problema.

Es natural que esta situación exista más en el campo que en las ciudades, y conociendo lo que pasa en éstas podemos tener una idea de la magnitud del problema en las zonas rurales. Aun en la ciudad de México, que es en este estudio la que más nos interesa, el nivel cultural del promedio de habitantes no es muy elevado, que digamos. Dolor y vergüenza da saber que en la capital de nuestra república muchos miles de niños se quedan sin escuela. El por ciento de los que llegan a obtener una educación de tipo universitario es muy reducido en todo el país; la gente que ha logrado adquirir una cultura superior forma un pequeño grupo, y más pequeño todavía el de los que han logrado un completo dominio del idioma de acuerdo con los cánones de la Real Academia de la Lengua. En esas condiciones, no es difícil comprender que esa minúscula élite no puede ser tomada en consideración para los efectos de la norma del español en México; si de algo es representativa —lo decimos sin que medie falta de respeto—, lo será únicamente de una modalidad purista de escaso uso.

La importancia de la influencia de las clases indebidamente llamadas bajas en la vida social de nuestro país, ha aumentado de manera notable a partir de las transformaciones ocurridas con motivo de la Revolución Mexicana. La naturaleza particular de ese movimiento económico social y la participación activa de las capas humildes, inspiraron a dicho movimiento postulados de carácter cultural que, en proporciones limitadas, han venido cumpliéndose en la medida de los descos y posibilidades de los gobiernos revolucionarios. Además, el encumbramiento de muchos miles de personas que pasaron a una esfera social superior a la en que en otra época se encontraban; el relativo mejoramiento experimentado por algunos sectores del pueblo; el reforzamiento de una clase media que antes casi no existía; y el arribismo “revolucionario”, a través de la política y de la lucha sindical, de elementos de la clase desposeída, ha venido todo esto a modificar el panorama social de nuestro país, si no radicalmente en su conjunto, sí en algunos de sus aspectos. Por otra parte, el reavivamiento económico producto de los inicios de industrialización; la especulación desenfrenada durante las dos guerras mundiales, principalmente la segunda; e inclusive la “mordida” tan extendida en el ambiente burocrático, dieron por resultado una casta de nuevos ricos con su consiguiente falta de cultura.

Si bien es cierto que muchas de esas personas que subieron en la escala social se preocuparon por adaptarse a su nuevo ambiente, no menos cierto es que también llevaron con ellos sus costumbres y su especial manera de usar la lengua. Mientras tanto, el gobierno ha intentado la elevación del nivel cultural del pueblo, pero, paradójicamente, con perjuicio

de la propia cultura. Recordemos al respecto que para llevar maestros al campo tuvo que valerse de miles de individuos que apenas poseían ellos mismos los rudimentos de los más indispensables conocimientos. En otras palabras, la cultura al ser democratizada descendió de su esotérico nivel, operándose algunos cambios, como era de esperarse. Ya no sólo los nuevos ricos, sino los nuevos cultos también pasaron a engrosar el grupo social que desde el punto de vista de la lingüística sienta la norma de lo correcto. El grupo en cuyas manos se encontraba la cultura literaria pasó a ser más pequeño proporcionalmente.

Pero hay una reflexión que debemos agregar a fin de comprender lo difícil que resulta que el purismo llegue a convertirse en norma de lo correcto en nuestro medio. En México, o se cuenta con ciertos elementos económicos para tener sirvientes, o se es tan pobre que es necesario privarse de ellos. En cualquier caso, es evidente la influencia de un lenguaje *substandard* —como dicen los americanos— durante los años formativos de la lengua en la niñez. Si no se cuenta con los medios suficientes para tener criados, colectivamente tal cosa es índice de un bajo nivel económico, y la inmensa mayoría de quienes se encuentran en esas condiciones carece de cultura y abunda en analfabetismo. El habla de tales personas presenta modalidades que la diferencian del habla de personas de niveles superiores, y es natural que los niños no aprendan sino lo que oyen en el seno de la familia o en el ambiente del barrio en donde viven. Si se cuenta con los medios económicos necesarios para tener sirvientes, la niñez que nace y crece en el ambiente familiar de las clases media y acomodada tampoco se ve libre de recibir el impacto del habla de las clases iletradas, si bien en menor grado. Ya sabemos que en nuestro país, en mayor proporción que en los Estados Unidos, para poner un ejemplo, es común que las familias citadinas tengan uno o más sirvientes. También sabemos lo común que es la costumbre de que las señoras dejen a sus hijos al cuidado de las criadas la mayor parte del tiempo. Consecuencia obligada, que muchas veces se proyecta hasta en las mismas madres: la lengua de nuestros hijos asimila un gran por ciento del habla de los sirvientes.

Hay algo más que debemos tener en cuenta para precisar el concepto de clase culta en México. El habla popular del tipo arrabalero nos ha parecido siempre muy simpática y con frecuencia la oímos e inclusive la imitamos. Un sinnúmero de cómicos a eso deben su buen éxito, Cantinflas a la cabeza de todos ellos. El “cantinflismo” ha invadido las escuelas, sin excluir las aulas universitarias, y no olvidemos que la masa estudiantil pasa a reforzar la clase social que fija la norma de lo correcto.

En tales condiciones, no es difícil darnos cuenta del divorcio que existe entre el ideal purista y la realidad lingüística de nuestro medio, como tam-

poco es difícil llegar a provechosas conclusiones. Sea que nos agrade o no, la norma del español de México es la que corresponde al habla informal que escuchamos por donde quiera a las personas que pertenecen a esa clase social citadina un tanto amplia, que sin ser muy exigentes podríamos llamar culta. El hecho de que las clases populares hayan aportado y todavía aporten su caudal lingüístico a través de los procesos que ya hemos indicado, en nada demerita la validez de lo correcto; mejores condiciones en su origen no tuvo el español de España.

Lo anteriormente expuesto sobre el concepto de la norma del español de México se aplica al español de otros países, incluyendo a España. Si preferimos recomendar la nuestra u otras modalidades hispanoamericanas de la lengua —excepto las que presentan diferencias dialectales muy marcadas, como ocurre con las antillanas— en la enseñanza del español al estudiante norteamericano, no media animosidad alguna hacia un pueblo al que tantos antecedentes nos unen, entre ellos el fuerte lazo de la sangre. Las razones son tan obvias que omitimos referirnos a ellas; han sido, además, repetidamente expuestas inclusive por maestros españoles.

Nos hemos referido al triple concepto de la norma de lo correcto, pero queda por obtenerse el conocimiento sistematizado de la modalidad glótica correspondiente. Util auxiliar es para ello la lingüística descriptiva en manos de quienes se dedican a la enseñanza de las lenguas. Con el criterio objetivo que aconseja dicha ciencia se podría investigar en nuestro medio a fin de obtener un exacto conocimiento de los fenómenos fonéticos, morfológicos y sintácticos de esa norma que nos es muy nuestra. La gramática dejaría de ser un estudio de formas en desuso para convertirse en una serie de generalizaciones de los datos obtenidos en el presente con el auxilio del método estadístico. La observación periódica del fenómeno lingüístico lograría oportunamente las rectificaciones correspondientes como consecuencia de la evolución inevitable de la lengua. Este proceder mantendría viva la validez de la norma de lo correcto en el español y vendría, además, a resolver el problema que hemos padecido y seguimos padeciendo.

Antes de cerrar este capítulo descamos mencionar la sincera preocupación de otros maestros, que lo fueron nuestros, por conocer el español de México. En el aspecto de la pronunciación, el doctor Amancio Bolaño e Isla ha efectuado valiosas observaciones, algunas de las cuales están incluidas en su muy útil *Breve Manual de Fonética Elemental*, y recomienda en la cátedra que sus alumnos emprendan investigaciones para dar a conocer la realidad fonética de nuestro medio. El doctor Juan Lope Blanch, en su investigación que lleva el nombre de *Observaciones sobre la Sintaxis del Español Hablado en México*, ha puesto de relieve estructuras gramati-

cales con frecuencia condenadas, que son de normal uso corriente. Es menester seguir el ejemplo de estos maestros y emprender estudios, rigurosamente objetivos, de todos los aspectos de nuestra lengua a fin de llegar al conocimiento real de ella.

CAPÍTULO DÉCIMO

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA AUDIO ORAL Y VISUAL DEL ESPAÑOL

La enseñanza eficaz de una lengua presupone el conocimiento de ella, de su naturaleza y sus diferentes fenómenos, y ya hemos expresado en el capítulo séptimo que el estudio de la lingüística nos ofrece dicho conocimiento. Vimos también la definición que pone de relieve su carácter esencialmente oral, y la advertencia del doctor Carroll en el sentido de que no puede ser definida como un sistema de escritura. El concepto oral de la lengua ha sido plenamente aceptado por todos los lingüistas y por muchos profesores de idiomas extranjeros. El examen de lo que piensan al respecto algunos de ellos nos servirá para esclarecer aun más una de las bases sobre las que debería descansar cualquier método de la enseñanza de los idiomas. Así, pues, veamos la afirmación de Paul Passy en la pág. 2 de su *Petite Phonetique Comparée*:

...le langage se compose d'une série de sons.

Los profesores E. N. Mayer y D. H. Obrecht, en un interesante artículo, *The Application of Linguistics to Language Teaching*, dicen lo siguiente:

A language is first and foremost a spoken phenomenon and only secondarily a written one. The high literacy of our society tends to make us forget this. Therefore the logical approach to the study of language is through the spoken form.

El profesor M. S. Pergment, en un artículo sobre el carácter de la lengua y la enseñanza, afirma que una lengua no es una combinación de símbolos gráficos, sino un todo auditivo compuesto de sonidos.

Para el doctor Edgar H. Sturtevant, ex profesor de *Yale University*, según definición tomada de la pág. 2 de su libro que lleva el nombre de *An Introduction to Linguistic Science*:

A language is a system of arbitrary vocal symbols by which members of a social group cooperate and interact.

El doctor Joshua Whatmough, de *Harvard University*, en la pág. 10 de su texto *Language*, dice:

Language is a *verbal* systematic symbolism.

En su reciente obra sobre lingüística, pág. 2, el doctor H. A. Gleason, Jr., expresa:

Language operates with two kinds of material. One of these is sound. Almost any sort of noise that the human vocal apparatus can produce is used to some way in some language. The other is ideas, social situations, meanings. . .

Después de decirnos que una lengua es un sistema de comunicación, el doctor David W. Reed expone las siguientes ideas en la pág. 11 de la valiosa recopilación que lleva el nombre de *Selected Articles from Language Learning*:

. . .the ultimate units of language are vocal sounds. . . The pedagogical implications of the vocal nature of language are perhaps the most important of all.

The actual problem in learning a foreign language is that of acquiring a new set of articulatory and auditory habits for use in communication.

Vemos, pues, por las anteriores citas, que la naturaleza de la lengua es oral en esencia, compuesta de un sistema de símbolos verbales que el hombre escucha y produce para comunicarse con sus semejantes. Eso ha sido desde los orígenes del ser humano y sigue siendo, no obstante la relativamente reciente invención de la expresión escrita mediante el alfabeto. A pesar del arraigo de la escritura, el uso de la lengua en su aspecto audio oral tiene en el presente una enorme preponderancia, aun en los países más civilizados. Ante este hecho, los investigadores que laboran en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza sostienen el ineludible principio del estudio audio oral de los idiomas. Aun más, el resultado de observaciones y experimentos practicados por algunos de ellos, los lleva a

asegurar que independientemente de la finalidad que se persigue, todo estudio de la lengua presupone para su mayor éxito un dominio previo del aspecto oral. El doctor Roberto Lado, ejemplo él mismo del perfecto bilingüe, en su artículo *Maintaining Interest*, nos dice:

Linguists have unmistakably advocated oral work in learning a foreign language. Works by Henry Sweet, Otto Jespersen, Leonard Bloomfield, and Charles C. Fries present linguistic views that we cannot afford to overlook. The emphasis on oral mastery in the Army courses, devised by linguists, is well known. Finally it is not difficult to detect an increasingly greater emphasis on pronunciation—which is oral work—even in the materials of those who advocate reading as the primary aim in foreign language learning.

El doctor Lado, como ya hemos dicho, es el director del *English Language Institute*, por lo que su opinión no sólo tiene un valor teórico. Como ésa, hay otras instituciones en donde se concede mucha importancia al desarrollo de las habilidades auditiva y de expresión oral, y señalan su aprendizaje previo al de la lectura. *El Mississippi Southern College*, cuyos métodos son muy eficaces, en un folleto informativo expresa lo siguiente:

Spanish is one of the easiest languages to learn especially when you learn to speak it first. This, of course, is the only purpose of any language, that is communication. After you learn to speak you can read it easily with very little instruction.

La experiencia que hemos vivido en el *American Institute for Foreign Trade* nos permite afirmar que la enseñanza rigurosamente audio oral en un primer curso, tanto en los regulares como en los intensivos, ha probado su bondad a tal grado que el prestigio de la institución ha crecido sobre esa base. En los cursos regulares se introduce la lectura y la escritura en el segundo semestre, las cuales se realizan en mejores condiciones debido a la preparación audio oral que ha recibido el alumno en el primer semestre. Al final del segundo curso el alumno comprende sin dificultad cualquier conversación de carácter práctico y puede expresarse sin tropiezos graves, con fluidez y pronunciación aceptables. Por lo que a la lectura y la escritura se refiere, estas habilidades no son inferiores a las adquiridas en otras escuelas en un mayor número de años.

En esa institución practicamos—especialmente para esta tesis—una serie de observaciones tanto sobre la preparación auditiva de las lecciones, como cuando tal procedimiento no se sigue. Los resultados numéricos de dichas observaciones elaboradas en un cuadro estadístico, figuran en el apéndice; los comentarios correspondientes los presentamos a continuación.

Comentarios correspondientes a los resultados de las observaciones sobre la preparación auditiva de las lecciones, y por medio del libro, en el American Institute for Foreign Trade.

Las observaciones que condujeron a los resultados que aquí se comentan fueron realizadas durante los semestres de otoño y de primavera del año escolar de 1955-1956. Ya se ha mencionado que en dicho instituto se estudian los idiomas aplicando un método exclusivamente audio oral en el primer curso, con omisión completa de los materiales escritos. En los cursos superiores la lectura y la escritura pasan a ser parte del programa, pero el punto de vista audio oral sigue predominando.

Esta investigación tuvo por objeto aportar un dato más para esclarecer la relación que existe entre el desarrollo de la comprensión auditiva y la pronunciación mediante la preparación audio oral de las lecciones, y el que se logra por medio de los materiales escritos. El procedimiento seguido en este estudio fue el que a continuación se expone.

En un buen número de casos la mera observación y la obtención indirecta de los datos fue suficiente, pero en otros no fue posible proceder de esa manera debido a varias razones. En estos casos, después de haber sido observada la actuación en clase y obtenida la confianza del alumno mediante la promesa de que su nombre no sería dado a conocer, se logró el informe sobre el procedimiento seguido en la preparación de las lecciones y la razón para así hacerlo.

Primero se procedió a la observación de veinte alumnos de pronunciación deficiente, no todos al mismo tiempo sino cada caso por separado después de la observación. Los resultados nos indican que de los veinte, 13 preparaban sus lecciones con el libro, 5 con el libro y el aparato de sonido, y sólo 2 lo hacían en el aparato de sonido excluyendo el libro. De estos 2 se pudo saber que no lo hacían en la forma más adecuada ni invertían el tiempo necesario, nunca habían estudiado español, y uno de ellos parecía tener poca habilidad para los idiomas. Tres de los 5 que estudiaban simultáneamente en el libro y en el aparato, y los 13 que estudiaban en el libro, habían estudiado previamente uno o más cursos de español. De los 18 que se auxiliaban con el sentido de la vista, 6 dijeron hacerlo por falta de tiempo, 5 por no poder estudiar de otro modo, y 7 por la facilidad que encontraban al echar mano del libro para preparar sus lecciones de gramática.

A sugestión del profesor Frank Jackle, entonces director interino de los cursos de lenguas, se practicaron otras observaciones, esta vez de alumnos con notable progreso en el desarrollo de la pronunciación. De los datos obtenidos de otros veinte alumnos se desprende lo siguiente: 1 preparaba

sus lecciones con el libro, 3 con el libro y el aparato de sonido, y 16 con el aparato de sonido excluyendo el libro. De los 16 que preparaban sus lecciones con el aparato de sonido, 14 no habían tenido español previamente, como tampoco lo había estudiado 1 de los 3 que preparaban simultáneamente con aparato y libro. De los 4 que en una forma o en otra se auxiliaban con el libro, 1 lo hacía por falta de tiempo, otro porque sólo así podía memorizar los diálogos, y 2 porque cedieron a la tentación de hacerlo debido a que usaban el libro para preparar sus ejercicios gramaticales.

La relación que existe entre el desarrollo de una buena pronunciación y la preparación auditiva por una parte, y por la otra la que también existe entre una pronunciación deficiente y la preparación con ayuda de los materiales escritos, no pueden ser más evidentes. Los resultados vienen a comprobar el perjuicio que el alumno sufre en el desarrollo de la habilidad de expresión oral correcta cuando los medios auxiliares que se emplean no son los adecuados a los objetivos que se persiguen.

A pesar de un posible margen de error—casi inevitable en toda investigación en la que intervienen factores psíquicos y sociales—, los resultados obtenidos pueden ser considerados bastante satisfactorios, ya que coinciden con los de otras observaciones similares efectuadas anteriormente; se ajustan, además, a la realidad del problema que nos ha dado a conocer nuestra experiencia en el magisterio durante muchos años. Valga citar dos estudios solamente basados en observaciones similares. Uno de ellos es el efectuado por los profesores S. Earl Richards y Joan E. Appel, de *Harvard University*, cuyos resultados fueron publicados bajo el nombre de *The Effects of the Written Words in Beginning Spanish*. El otro estudio comprende los experimentos efectuados en *Yale University* por el sustentante de esta tesis con la cooperación de varios profesores de la misma institución. Los resultados pueden consultarse en las elaboraciones estadísticas que figuran en el apéndice de su libro titulado *La Enseñanza de los Sonidos de la Lengua Española*.

Sería prolijo, dentro de los límites de este capítulo, extendernos en citas de múltiples experimentos o meras experiencias que muchos profesores han tenido con relación al aspecto de la enseñanza que nos preocupa. Baste decir que la importancia de la comprensión auditiva y la expresión oral tiende a aumentar cada día más, y en una forma o en otra encuentra mayor aceptación en las escuelas.

Pero no podríamos optar por ciertos procedimientos sobre la base sola de que otros profesores los han adoptado. Nos preocupan los resultados ante todo, y si estos han sido superiores, es tiempo ya de revisar nuestros

métodos y ponernos al nivel de los adelantos de la lingüística y la pedagogía.

El convencimiento de que es indispensable que la enseñanza del español en un primer curso se limite al desarrollo de las habilidades audio-orales, se apoya en una serie de consideraciones y razonamientos, algunos de los cuales creemos conveniente exponer a continuación.

Como puede verse en nuestras estadísticas, a pesar de la limitación de tiempo que padece la enseñanza de los idiomas, se acepta sin reparos la necesidad de enfocar el estudio hacia la adquisición de los cuatro objetivos. Pero al mismo tiempo se ha demostrado que de los cuatro, el entender lo que se escucha y el expresarse hablando tienen máxima importancia, tanto por su mayor uso en la vida diaria como por servir de base para la adquisición de los otros dos: la lectura y la escritura. El tránsito a la lectura, una vez dominada la pronunciación correcta, no presenta dificultades serias debido a que el alumno proyecta entonces hacia lo escrito lo aprendido previamente por el oído; por otra parte, no olvidemos que el alumno americano en la edad objeto de nuestro estudio ya ha aprendido a leer en su propio idioma con caracteres similares a los del nuestro. Hay escuelas en los Estados Unidos, como el *Army Language School*, que establecen un puente utilizando para la lectura, en un principio, los materiales memorizados auditivamente. En México, el maestro López Vásquez aconseja dicho puente en sus clases de didáctica, a su vez como una introducción a la lectura.

Pues bien, si la mitad de los objetivos que se persiguen en la enseñanza son audio-orales y una vez adquiridos éstos los otros dos presentan menores dificultades, lógico es pensar que al aprendizaje de los dos primeros se les conceda por lo menos la mitad del tiempo dedicado al total de la enseñanza, que, como hemos visto, es de dos a tres años. Esto nos daría, por lo menos, el tiempo de un primer curso destinado al desarrollo de esas habilidades básicas que constituyen los dos primeros objetivos. Por supuesto, un primer curso esencialmente audio-oral no significaría una mera gimnasia de los órganos de fonación, como muchos creen, sino la absorción de un vocabulario fraseológico básico y la capacidad de utilizarlo en la conversación sobre tópicos de carácter práctico; y esto, evidentemente, es aprender el idioma, o como dice el doctor R. A. Schwegler:

To understand the other man you must know and speak his tongue. There is no adequate substitute.

Pero la implantación de todo un primer curso de español con exclusión de los materiales escritos en manos de los alumnos, presenta firme resistencia aun entre aquellos maestros que reconocen la importancia de la

comprensión auditiva y la expresión ~~oral~~. Es en realidad aquí donde radica el problema, pues se objeta que sin el libro ante los ojos es imposible que el alumno pueda aprender el idioma. Intentaremos, en el resto de este capítulo, presentar algunos argumentos que se oponen a dichas objeciones.

Es indiscutible, como más adelante veremos, que el sentido de la vista es uno de los más valiosos medios para adquirir conocimientos y por él obtenemos una gran parte de los que poseemos. Pero también es cierto que no sólo por dicho sentido aprendemos, y menos cuando se trata de desarrollar una habilidad exclusivamente auditiva. Bien sabemos que es el oído el sentido por el cual captamos los sonidos, y que no existe transferencia de habilidades entre los diferentes sentidos que nos permita con los ojos escuchar sonidos que no existen en las páginas de un libro. El texto escrito no produce el fenómeno acústico indispensable para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, y no puede, por lo tanto, servirnos de modelo sonoro para la necesaria imitación por parte del alumno, a fin de lograr una pronunciación correcta. En otras palabras, *el estudio libresco carece de sonidos*, cuando justamente se pretende alcanzar dos objetivos que por su propia naturaleza no pueden prescindir de ellos, y es lógico suponer que según los objetivos que se persigan así serán los medios auxiliares que el maestro emplee en la enseñanza. La presentación de la materia didáctica mediante el uso de materiales escritos podría hasta cierto punto justificarse en épocas pasadas por la falta de aparatos de sonido, pero no en nuestros días. Sabemos, por haberlo aclarado la lingüística, que la representación gráfica de los sonidos es imperfecta y engañosa; ni aun los varios alfabetos fonéticos que existen producen fieles transcripciones del fenómeno sonoro. A este respecto nos dice el doctor Constant Brusiloff, en un artículo publicado originalmente en la revista de la Universidad Central de Venezuela, y que lleva el nombre de *La Imagen Sonora de la Lengua Española*:

No todas las letras, y no en todas las posiciones, dan una exacta comprensión del sonido. Las letras no son más que valores aproximados de los sonidos del lenguaje. Entre letra y sonido no existe una correspondencia precisa.

La expresión escrita —ya lo hemos dicho— es un símbolo gráfico deficiente del fenómeno oral, a su vez un símbolo del que se vale el hombre con fines de comunicación. Parece ilógico que si el alumno tiene que utilizar sonidos en el manejo de la conversación en el nuevo idioma, no los utilice en el aprendizaje, y en cambio los sustituya por representaciones mudas. Por otra parte, hay un común acuerdo de opiniones que señalan la aombrosa complejidad del fenómeno glótico, y si a esta complejidad

se agrega la de la expresión escrita haciendo que el alumno tenga que enfrentarse a dos problemas en lugar de uno, nos parece que dicho proceder carece de sentido pedagógico. Porque no podemos eludir el razonamiento: si aprender a hablar el idioma extranjero implica múltiples dificultades psicológicas que le son propias, y por otro lado aprender a leer y a escribir presenta otra serie de dificultades inherentes a dichas actividades, juzgamos no muy adecuado desde el punto de vista didáctico mezclar objetivos que requieren procedimientos y medios diferentes.

Pero lo anterior no es todo. La expresión escrita no sólo presenta el inconveniente de no ser en sí misma el fenómeno sonoro y no poder por lo mismo proporcionar la necesaria práctica de comprensión auditiva, sino que, además, interfiere convirtiéndose en serio obstáculo para el desarrollo de la pronunciación correcta. Este problema fue presentado en un trabajo —*Considerations on the audio-oral approach. . .*— por el sustentante de esta tesis, ante una reunión anual de profesores de Arizona. De allí tomamos los siguientes datos.

Cuando el alumno de *high school* o de *college* comienza a estudiar la lengua española ya tiene formados firmes hábitos lingüísticos, producto de la asociación establecida entre los signos alfabéticos y los sonidos de su propio idioma. Por ejemplo: para el alumno americano el signo *d* simboliza un sonido alveolar y explosivo; *b* y *g* son típicamente explosivos también; *s* entre vocales posee una característica sonoridad; *t*, además de pronunciarse como alveolar explosivo, va acompañado de una aspiración extra; *r* es sonido alveolo palatal y retroflexivo; los sonidos vocálicos inacentuados se pronuncian notablemente relajados. Es natural que el alumno americano tienda a reaccionar con esos sonidos cuando su vista descubre los signos correspondientes, ya que así está acostumbrado a hacerlo, y no es de esperarse que reaccione de diferente manera cuando ve las mismas letras en el idioma extranjero. Los hábitos formados y reforzados a través de toda su vida no van a cambiar instantáneamente porque le digamos que no pronuncie de igual manera cuando lea el español que le ponemos frente a los ojos. Por una parte, nuestra relativamente débil indicación; por la otra, la firmeza de los hábitos establecidos que, como si no constituyeran un serio problema en el aprendizaje del nuevo idioma, se le empeora al alumno con la presentación de la letra. Tal proceder es evidentemente contradictorio y ha estado destinado a producir fracasos. Al leer el alumno el español escrito, aparecerá para *d* el sonido alveolar explosivo en vez del dental típicamente fricativo en posición intervocálica, pronunciando *toros*— sin ser aficionado a la fiesta brava— en lugar de *todos*. Por relajación de la última vocal inacentuada, parecerá no conceder ninguna importancia al género de las palabras, pues su pronunciación no podrá

distinguir claramente entre *muchacha* y *muchacho*. Su típica pronunciación de turista descuidado lo llevará a no establecer distinción alguna entre *pera* y *perra* si de comer se trata.

Las palabras por escrito aparecen limitadas por espacios que interrumpen la continuidad de las frases y oraciones, lo cual, como es sabido, nunca ocurre oralmente dentro de la estructura de un grupo fónico y aun de varios juntos. El hecho de tener ante los ojos las palabras separadas obstaculiza el desarrollo de la pronunciación de acuerdo con la realidad lingüística del grupo fónico, y entorpece la fluidez por consiguiente. En una frase como *No oye bien*, obtendremos no sólo pausas entre las palabras, sino un golpeo glótico al principio del segundo vocablo y un sonido *b* sumamente explosivo. Más aún, sin pronunciación por grupos fónicos es imposible que el alumno adquiriera la correcta entonación, y no es posible prescindir de la importancia significativa de la unidad melódica, según lo demuestra la fonología. El valor fonológico de la entonación es tal, que con una misma expresión podemos afirmar, preguntar, poner en duda, ironizar, etc. Así, por ejemplo, la expresión *No trabajes tanto, Juan* puede usarse con sentido irónico aplicada a un holgazán; la exclamación *¡No es posible!* con frecuencia es comentario de algo que ha ocurrido y por lo tanto se ha probado que sí es posible; de la diferencia de entonación afirmativa o interrogativa de una oración como *No nos casamos* depende el destino de un hombre muchas veces.

A este respecto, el maestro de maestros, doctor Tomás Navarro Tomás, se expresa de la siguiente manera en la pág. 7 de su *Manual de Entonación Española*:

No se penetra enteramente en el dominio de una lengua mientras no se conoce la intimidad de su entonación.

Pronunciar el español con entonación inglesa o el inglés con entonación española es en suma una impropiedad semejante a la que se comete al hablar cualquiera de estas lenguas bajo la influencia de los sonidos o gramática de la otra.

Y el profesor Emilio Alarcos Llorach, en la pág. 72 de su *Fonología Española*:

La entonación es, en la mayor parte de las lenguas europeas, un recurso fonológico. . .

Vemos, pues, lo inconveniente que es invertir el orden de la enseñanza, ya que no siendo las letras sino expresiones gráficas de los símbolos sonoros de la lengua, es obvio que para leer satisfactoriamente dichas expresiones es requisito previo e ineludible un dominio aceptable de los sonidos

a los cuales corresponden. De otra manera ocurrirá lo que ya hemos señalado y que también lo ha hecho notar el doctor Hall, Jr., en la pág. 203 de su libro *Leave your Language Alone!*:

Everybody when he reads, talks to himself, as psychologists have long since found out; even if a person does not talk out loud (as do children and unsophisticated readers), he inhibits the nervous impulses which would normally lead to the muscular movements of speech, but the nervous impulses are still there, and the reader is still talking to himself even when he utters no sound. And if I try to learn a foreign language and don't get a set of foreign speech habits, in terms of which I can interpret and understand what I read in the foreign language, then I must of necessity give English speech-responses (out loud or inhibited) to the foreign printed matter. Naturally, the English speech-responses will not be very meaningful, and they will come slowly and stumblingly.

No parece razonable, por lo tanto, pretender el dominio de la lectura y la escritura sin tener la habilidad previa de captación y reproducción en el fenómeno sonoro, ya que, como ha quedado bien asentado, la existencia de la expresión gráfica presupone con antelación la del símbolo acústico.

Abundan los argumentos derivados de la ciencia que insisten en la enseñanza audio oral antes de emprender el estudio de la lectura y la escritura, pero las limitaciones económico tipográficas de esta tesis impiden una extensa presentación de todos. Hay, sin embargo, uno más que deseamos mencionar debido a que hemos considerado la motivación del alumno como base del aprendizaje. Apoyándose en un experimento, señala el doctor Lado, en la pág. 59 de *Selected Articles from Language Learning*, la valiosa aportación de la enseñanza oral para estimular y sostener el interés de los alumnos:

Oral work is reemphasized here for its intrinsic value in arousing and maintaining interest on the part of the student.

Admitida la importancia de la enseñanza audio oral en un primer curso, surge de inmediato el valor que tienen ciencias tales como la fonética y la fonología, cuyo conocimiento es indispensable a los maestros que imparten los idiomas. Las aportaciones de dichas ciencias han sido múltiples y muy valiosas, y su conocimiento nos proporciona un firme apoyo para la enseñanza audio oral. Y aquí podríamos aplicar, adaptándolas a nuestras necesidades, las palabras del lingüista Fernando de Saussure, que figuran en la pág. 33 de su *Curso de Lingüística General*:

...desprenderse de la letra era para ellos perder pie; para nosotros es el primer paso hacia ~~la~~ verdad, pues el estudio de los sonidos por los sonidos mismos es lo que nos proporciona el apoyo que buscamos.

Los lingüistas... han dotado a la lingüística de una ciencia auxiliar (la fonología) que la ha libertado de la palabra escrita.

El análisis de los sistemas fonológicos, incluyendo los fenómenos fonéticos de los dos idiomas —el español y el inglés en nuestro caso—, y la comparación de sus respectivas estructuras, nos permite darnos cuenta de los puntos problemáticos en el desarrollo de la pronunciación y nos capacita para auxiliar al alumno en la precisa articulación de los sonidos, cosa imprescindible debido al valor diferenciador significativo que tienen los fonemas. El contraste de los dos sistemas fonológicos, incluyendo los alófonos, nos conduce a la conclusión de que el alumno americano puede desarrollar —si se omite el obstáculo de la expresión escrita— una pronunciación bastante satisfactoria, ya que la casi totalidad de los sonidos del español tiene una equivalencia aproximada en el inglés. Por otra parte, el conocimiento de la frecuencia de los fonemas en el español y del predominio de uno de los varios alófonos de un mismo fonema, nos permite establecer útiles generalizaciones. Por ejemplo: si sabemos que los fonemas *b*, *d*, *g* en su matiz fricativo alcanzan cerca de un noventa por ciento, con dicho matiz hay que insistir en su enseñanza y no como explosivos. El conocimiento de cómo cambian los sonidos entorpeciendo la expresión oral cuando no ocurre el enlace de las palabras con la rapidez debida, nos advierte que debemos anteponer a cualquiera otra consideración el requisito de que el alumno desde un principio pronuncie las palabras con la fluidez normal del idioma. Lo anterior queda comprendido dentro de la enseñanza por grupos fónicos, valiosa aportación de la fonética, como ya hemos dicho al mencionar que la entonación correcta depende de la unidad melódica de la lengua. Esta misma aportación del grupo fónico es el apoyo de la enseñanza por frases y oraciones, como veremos más adelante en el capítulo correspondiente. Y aportación valiosa, también de la fonética, por la confianza que despierta en todo individuo que intenta el estudio de otro idioma, es la que asegura que no hay lengua con sonido alguno que un estudiante extranjero no pueda llegar a producir perfectamente si el aprendizaje se desarrolla en condiciones favorables. Así lo afirman varios lingüistas, entre ellos los doctores Bernard Bloch y George L. Trager en su *Outline of Linguistic Analysis*, pág. 8:

...no language uses sound which a foreigner cannot learn to produce perfectly.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos indispensable que todo maestro de lenguas conozca las ciencias de la fonética y la fonología, además de la lingüística, pues, como dice el doctor Robert A. Hall, Jr., en su artículo *The Phonemic Approach*:

Phonetics and its application to language teaching have enabled us to aim at accurate hearing and imitation; a further development of phonetics, phonemics, "essentializes" and "functionalizes" our understanding of sounds patterns and furnishes the basis for a revised approach to grammatical structure.

Pasemos ahora a considerar algo que ha constituido un punto problemático, y que también trataremos en el próximo capítulo. Se dice que no es posible aprender sin la intervención del sentido de la vista y que por lo tanto no podemos prescindir del libro de texto para la obtención de la materia por parte del alumno. Ciertamente que la vista es un medio muy valioso en el proceso del aprendizaje, pero también es cierto que si lo que deseamos aprender se manifiesta en un ambiente sonoro, ya que es indispensable escuchar y producir sonidos, los órganos lógicamente indicados son los del oído y de la articulación de dichos sonidos. Parece que tal cosa ha quedado demostrada anteriormente. El oído, por otra parte, no es un sentido inferior para la obtención de conocimientos, como lo hace saber el maestro Francisco Larroyo en la pág. 94 de su *Didáctica General*:

Suele creerse que el ojo tiene un poder educativo mayor que el resto de los sentidos. Tratadistas hay que sostienen que entre el 30% y el 85% de lo que aprendemos penetra a nuestra mente por conducto de los órganos visuales. Este concepto es falso; cada uno de nuestros sentidos posee una importancia particular e insustituible.

La objeción principal que se hace al estudio de una lengua extranjera limitando al alumno al sentido del oído, es que tarda más en memorizar el contenido de las lecciones porque le cuesta más trabajo. Si admitimos que lo único que se persigue es el contenido, el alumno tendrá mayores dificultades para aprender, no cabe duda, que si se auxilia del libro, pero ya hemos mencionado los perjuicios que causa la expresión escrita para el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. En otras palabras, con el auxilio de la vista el alumno sólo obtiene el contenido, en tanto que por medio del oído obtiene un mayor número de valores, pues además del contenido, logra la habilidad de entenderlo cuando lo escucha y de pronunciarlo correctamente, con lo cual puede sostener conversaciones sobre diversos tópicos de la vida diaria.

No podría negarse que en condiciones iguales, entre más sentidos participan en el aprendizaje, éste tiene posibilidades de mayor éxito. Dice el maestro Larroyo en la página de la anterior fuente:

Un órgano sensorial no es mejor que otro para captar los conocimientos, pero el concurso de dos o más mejora la eficacia de la enseñanza.

Por esta razón y por otra, quizás de mayor peso: el condicionamiento psicológico del individuo moderno bajo la influencia de la letra, que piensa que si no ve no aprende, debe usarse como valioso aliado el sentido de la vista, pero sin emplear la expresión escrita. Esto es, el uso de los ojos, sí, para reforzar el aprendizaje mediante la impresión visual; pero esto no quiere decir que para usarse la vista necesariamente tenga que emplearse el libro de texto. Los múltiples medios auxiliares de la enseñanza surten excelente efecto, pues es indiscutible que psicológicamente logra mayor impacto la presentación directa del objeto que el conjunto de símbolos alfabéticos a él correspondientes. Si la expresión escrita es la representación simbólica de los sonidos, a su vez símbolos que representan la idea del objeto, parece lógico ahorrarnos el rodeo y presentar éste directamente para ilustrar la imagen sonora correspondiente. Además, tiene este proceder un incalculable valor en la enseñanza por el método directo, el cual, por ser directo, omite por completo, o reduce a un mínimo, el uso de la lengua materna del alumno. Pero esto ya es materia del capítulo siguiente.

CAPÍTULO UNDÉCIMO

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DIRECTA DEL ESPAÑOL. CON LA ABSOLUTA OMISION DE LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNO

Uno de los problemas más serios y que más nos ha preocupado en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es la fuerte tendencia del alumno a interpretar los fenómenos del nuevo idioma en términos del suyo propio. Analicemos qué es lo que sucede.

A través de toda su vida, el individuo ha desarrollado habilidades lingüísticas en su propio idioma, cuyas reacciones verbales al estímulo auditivo se ajustan automáticamente a las imágenes mentales según la intención del pensamiento. Previa a la reacción, la percepción que ocurre no se limita al mero registro de la sensación producida por el estímulo acústico portador de un símbolo en el idioma; el individuo al percibir, lo hace por medio de una asociación de sensaciones en la que interviene, además, el elemento subjetivo, producto de pasadas experiencias, e inclusive confluye cierto grado de fantasía, como dice el profesor Werner Wolff en la pág. 52 de su texto de psicología. Por lo que vemos que en el fenómeno de la percepción la realidad exterior es modificada e interpretada de acuerdo con la experiencia total del individuo. A eso se debe que los sonidos de un nuevo idioma parezcan al alumno como ocurren en los de su propia lengua y no distinga —para poner un ejemplo— entre los fonemas *r* y *rr*, confundiéndolos por el único fonema *r* del inglés. Lo mismo ocurre con las formas gramaticales cuando el alumno confunde el género del sustantivo o del adjetivo porque carece del elemento desinencial diferenciador en su idioma, o cuando sustituye el uso de las preposiciones, como en el caso de *enamorado con ella* porque proyecta el equivalente a la preposición *with* al expresar dicha frase. Otro tanto pasa con el significado de las palabras al usar

tener buen tiempo en vez de divertirse. Es lógico que tal suceda, pues el individuo adulto o adolescente es un ser saturado de experiencias que reacciona de acuerdo con ellas, lo cual impide, o por lo menos obstaculiza, una rigurosa objetividad en el aprendizaje de otro idioma. En su reciente libro, *Linguistics across cultures*, pág. 2, nos dice al respecto el doctor Roberto Lado:

Implied in Fries' assumption for effective teaching materials, and as observed in bilingual studies and in testing research, is the fundamental assumption of this book: that individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meaning of their native language and culture to the foreign language and culture—both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives.

Limitando el problema al fenómeno fonético, el profesor Samuel Gili Gaya nos dice en la pág. 77 de su texto:

En las voces extranjeras que se incorporan a una comunidad parlante, los sonidos son interpretados con arreglo al sistema fonológico de la lengua que los recibe. . . Los franceses, que desconocen el fonema *x*, al oír palabras como *paja*, *colegio*, tienden a interpretarlas como *paka*, *colekio*.

Podría decirse que la ventaja de estudiar una lengua extranjera a una edad temprana, radica quizás más que en la llamada plasticidad mental del niño, en que es menor el problema de la interpretación y la reacción lingüística en términos del idioma materno.

En vista de tales condiciones, la didáctica especializada se preocupa por resolver dicho problema, o por lo menos disminuir sus males. Así como la enseñanza audio oral elimina el empleo del libro porque la expresión escrita tiende a obstaculizar el desarrollo de la pronunciación correcta, debido a las razones ya expuestas en otro capítulo, de igual modo y por razones análogas se impone—según algunos métodos—la eliminación del uso de la lengua materna del estudiante. Evitar, o por lo menos reducir, la tendencia a interpretar el nuevo idioma en términos del vernáculo, es un paso indispensable para liberar el aprendizaje de ese lastre, así como de su negativa consecuencia: la insistente inclinación a traducir, a la cual recurre el alumno como apoyo. Por eso la práctica de ejercicios de traducción en la primera etapa del estudio de un idioma, se convierte en serio obstáculo en el aprendizaje. Ya hemos dicho que, lamentablemente, el tiempo que se dedica a la enseñanza es muy escaso y por lo tanto resulta insufi-

ciente para todo el proceso didáctico. Si a esto agregamos el daño que significa usar una gran porción de la hora de clase para dar equivalencias y explicaciones en inglés, el tiempo destinado al español como segunda lengua queda reducido notablemente. Sin temor de incurrir en exageraciones, podemos asegurar que hay cursos en los cuales se habla más el idioma materno del alumno que el que se enseña. Recordamos, por absurda, la experiencia de un ingeniero ecuatoriano en los Estados Unidos que, ante la urgencia de estudiar el inglés para ingresar a la escuela de graduados de *Yale University*, se inscribió en las clases de español de un *high school*. Logró su objeto, pero los alumnos americanos de dicho curso no llegaron a aprender el idioma.

La experiencia nos ha demostrado que los alumnos que llegan a tener mayores dificultades en el estudio del español, son aquellos que no se deciden a dar un paso sin las muletas de su propio idioma. Esto los lleva a desarrollar el mal hábito de traducir constantemente, cosa que no sólo les consume el tiempo que debieran dedicar al español, sino, además entorpece el proceso de aprendizaje haciéndolo más difícil o imposible.

Si dos idiomas son dos sistemas glóticos diferentes que no se corresponden, como dice el profesor Edwin T. Cornelius, Jr. en la pág. 5 de *How to Learn a Foreign Language*, consideramos que resulta innecesario y nocivo emplear uno de ellos para enseñar el otro. A este propósito, el profesor Fr. Closset nos dice en la pág. 38 de su ya mencionado libro:

...il faut libérer l'élève de certaines habitudes de la langue maternelle...l'emploi continuel de la langue maternelle constitue pour lui un véritable et lourd handicap.

La completa omisión de la lengua materna en la enseñanza es posible y de positivo beneficio para el alumno. Sin el auxilio de otra lengua aprendemos la nuestra propia, y de igual manera es factible hacerlo al aprender un segundo idioma. Los primeros contactos lingüísticos entre indios y conquistadores así ocurrieron, y así sigue ocurriendo en muchas partes. En el presente hay varios métodos de enseñanza que excluyen el vernáculo. Las escuelas Berlitz se basan en ese principio, y la más valiosa aportación del método directo, como ya hemos visto, consiste en la omisión de la lengua materna. Lo mismo se hace en la enseñanza de los idiomas en las escuelas primarias, cuya importancia ha crecido extraordinariamente. La cita del profesor Max S. Kirch, que a continuación presentamos, es un ejemplo de lo que se logra con el método directo:

...this class learned to use in idiomatically correct German sentences over two hundred words after a total of only twelve clock-hours

of instruction. One factor in this achievement was the exclusive use of the foreign language during the instruction period.

Sobre la posibilidad de presentar el significado de las palabras abstractas, el profesor Edward D. Allen, que ha experimentado con buen éxito el método directo, nos dice lo siguiente:

It has been the writer's experience that the direct method can be employed successfully when introducing abstract words, provided that a careful sequence is followed in which there is an abundant use of cognates, synonyms, antonyms, definitions, and illustrations.

En realidad, la omisión de la lengua materna no presenta problema digno de seria consideración, excepto la resistencia que presentan muchos maestros. Se dice, por supuesto, que se emplea más tiempo en hacer comprender al alumno el significado del vocabulario extranjero excluyendo el vernáculo y valiéndose de otros medios, objeción que se presenta principalmente con relación a la enseñanza de los verbos y de las ideas abstractas. A lo que podría contestarse que si bien es cierto que en un principio dar a entender el significado de las palabras lleva más tiempo, podría aplicarse a ello el que se ahorra no abusando de la lengua materna en clase. Si aún así la balanza no fuera favorable, debemos recordar que el relativo paso lento de un principio se ve con creces compensado cuando el alumno ya ha logrado un mínimo de vocabulario activo, pues a partir de entonces el proceso didáctico se acelera, ya que todo nuevo significado se enseña sobre la base del propio idioma en estudio. Las ventajas del método directo son tantas y de tanto peso, que bien justifican las demoras en los comienzos.

Es lógica y pedagógica la limitación en la enseñanza del vocabulario durante las primeras lecciones, lo que en todo caso no sólo obedece a la omisión de la lengua materna, sino a la necesidad de que el alumno no domine la pronunciación correcta y cierto número de estructuras típicas de carácter gramatical, por lo que la asimilación del contenido no puede ser muy ambiciosa. En otras palabras, en un primer curso debe limitarse el vocabulario al más activo porque es indispensable conceder prioridad al desarrollo de las habilidades audio orales, las cuales sirven de cimiento para la posterior adquisición de otros objetivos. Es de suponerse que una vez logradas dichas habilidades, en cursos superiores el alumno no tendrá dificultades que le quiten tiempo para entrar de lleno al estudio de los otros aspectos del idioma y para asimilar vocabulario en grandes cantidades.

La eliminación de la lengua materna tiene también la ventaja de hacer necesario el uso más activo de la nueva lengua, dándole más vida por lo tanto. Ocorre, asimismo, una más pronta intimación con el idioma extran-

jero, pues eliminados los prejuicios que causa la traducción, el alumno se enseña a pensar exclusivamente en el idioma objeto de estudio. De esta manera, existen mayores posibilidades de que el individuo que estudia una lengua llegue a convertirse en verdadero bilingüe.

Muy a pesar de todo lo que hemos expuesto, debemos confesar que en el caso del proyecto de método que en esta tesis proponemos, la enseñanza oral del español en forma de diálogos con absoluta omisión del inglés presenta algunas dificultades en el aspecto de la estructuración de las lecciones. Desde el punto de vista teórico tal cosa es factible, pero su realización práctica conducente a la elaboración de los materiales adecuados, es tarea que consideramos laboriosa en sumo grado y digna de ser acometida no por uno sino por varios maestros. En el próximo capítulo diremos algo más sobre este asunto.

La enseñanza directa y exclusivamente audio oral no sería posible, restringida al sentido del oído, para la adquisición de la materia didáctica. En la presentación del significado de las frases y oraciones, el sentido de la vista tiene valor incalculable. En el capítulo anterior hemos mencionado algunas de las ventajas que para el aprendizaje significa el estudiar utilizando dicho sentido. Hemos asentado que la psicología demuestra que se aprende mejor cuando mayor número de sentidos interviene en el proceso, y también hemos dicho que el permitir el uso de la vista tiene efecto psicológico benéfico en la inmensa mayoría de quienes estudian los idiomas a una edad en que ya se han formado ciertos hábitos y se han adquirido algunos prejuicios. Pero también hemos mencionado que el empleo de la vista no implica necesariamente la utilización de los materiales escritos. Por eso consideramos que, previa eliminación del libro, el alumno puede y debe auxiliarse del sentido visual; el no hacerlo es renunciar a un excelente aliado de la enseñanza que facilita enormemente el aprendizaje por parte del alumno.

La exclusión de la lengua materna del alumno como medio para presentar el significado del vocabulario del español y de otros idiomas, trajo como consecuencia que el ingenio se agudizara y se aplicaran una serie de procedimientos tendientes a poner en claro la equivalencia de las expresiones del idioma extranjero. En general, dichos procedimientos se clasifican en tres grupos que reciben los nombres, de intuición directa, indirecta y mental. Se enseña por medio de la intuición directa cuando se usan los objetos reales para proporcionar el significado, como en el caso de una lección sobre las diferentes prendas de vestir, señalando las que el maestro o los alumnos llevan puestas. Se enseña por medio de la intuición indirecta cuando a falta de los objetos reales se usa su representación gráfica, en forma de carteles, dibujos estilizados en el pizarrón, proyecciones fil-

micas, etc. Se enseña por medio de la intuición mental cuando sobre la base de un vocabulario previamente asimilado, el maestro lleva al alumno de las palabras conocidas a las desconocidas, utilizando una serie de procedimientos tales como presentar el sinónimo de una palabra, o el antónimo, o su definición, o la sugerencia de ella por el contexto de la frase, etc.

La enseñanza por medio del método directo con la absoluta exclusión de la lengua materna exige cierta habilidad mímica del profesor, el cual usa el gesto y la expresión con las manos actuando de tal manera que logra transmitir el significado. Por supuesto, la habilidad histriónica del maestro debe ser empleada dentro de los límites que la dignidad impone a fin de conservar la disciplina en clase y el necesario respeto del alumno.

Abundante realía y de naturaleza varia necesita la presentación por el método directo, y la selección debe ser adecuada al contenido de las lecciones. Hay en los Estados Unidos empresas dedicadas a proporcionar toda clase de realía a precios razonables en forma de alquiler o venta. Sea que de esas empresas se obtenga o de otras partes, es conveniente que cada salón de clase —como muchos que ya existen— se encuentre equipado permanentemente con todo lo necesario. En nuestro concepto, y siguiendo en esto la experiencia de algunas escuelas visitadas, debe procurarse cierta atmósfera mediante cuadros y objetos que estimule la enseñanza; el cambio de dichos cuadros y objetos según el contenido de la lección del día es aconsejable si se dispone de una rica variedad de realía.

De toda la multitud de medios auxiliares que existe, nos limitaremos a mencionar los más importantes teniendo en cuenta que dichos medios deben corresponder directamente a la enseñanza según los objetivos que se persiguen. Figuran en primer término los aparatos de sonido, pues la exclusión del libro en manos del alumno lo conduce a depender de un medio sonoro. Los hay de diferentes clases, pero mencionaremos los dos más populares: el tocadiscos de todos conocido y la máquina que reproduce el sonido por medio de cinta magnética. Cada día son más numerosas las grabaciones en discos de larga duración y son muchas las escuelas que ya los utilizan; otras, que elaboran sus propios materiales, prefieren grabarlos directamente, para lo cual les es más práctico utilizar la máquina grabadora y reproductora de sonido. Las grabaciones para uno u otro aparato contienen las lecciones presentadas por frases o palabras, con pausas después de cada una para que el alumno imite y repita cada vez que escucha. El uso de los aparatos de sonido en algunas escuelas es la base de la preparación de las lecciones, y en otras es un procedimiento adicional de carácter complementario. En la inmensa mayoría de las escuelas en donde se usan esos aparatos, se utilizan simultáneamente con el libro, lo cual viene a neutralizar hasta cierto punto la impresión acústica, ya que el

alumno al ver la expresión escrita tiende, aun sin querer, a proyectar la experiencia lingüística de su propio idioma muy a pesar de tener el modelo sonoro al frente. El nocivo efecto de estudiar simultáneamente con el libro y el aparato de sonido fue confirmado mediante una serie de observaciones practicadas en *Yale University* por el que esto escribe, con la ayuda de algunos profesores. El alumno, según esas observaciones, tendía a repetir las frases con una pronunciación influida por el inglés, desatendiéndose de la producida por el aparato de sonido. En el experimento llevado a cabo en el *American Institute for Foreign Trade*, igual cosa sucedió con los que confesaron memorizar sus diálogos utilizando al mismo tiempo el libro y el aparato de sonido. Es, pues, un hecho comprobado que el uso simultáneo de los dos medios desvirtúa el propósito del aparato de sonido y retrasa o impide el desarrollo de la habilidad audio oral tan necesaria.

En muchas universidades y colegios americanos se utiliza el equipo electrónico de sonido en forma más organizada, en lo que ha dado en llamarse *laboratorio*. Podría definirse éste como el salón especialmente destinado a prácticas complementarias de comprensión auditiva y expresión oral con el auxilio de un conjunto de aparatos electrónicos de sonido, de tal manera organizado que el profesor desde un lugar estratégico puede controlar todos los aspectos del trabajo. Con frecuencia, el laboratorio consiste de una serie de instalaciones individuales en forma de semicasetas, en forma tal que encontrándose presente en el salón todo un grupo al mismo tiempo, cada alumno se encuentra relativamente aislado de sus demás compañeros por ligeras particiones de material a prueba de sonido, pero que no impiden al maestro el control auditivo y visual de todos los alumnos. Cada estudiante tiene un par de audífonos para escuchar la grabación seleccionada por el maestro, la cual es difundida desde los aparatos centrales de reproducción. En tanto que los alumnos escuchan y repiten en voz alta, el maestro circula entre ellos tomando nota de los problemas observados para discutirlos posteriormente. Algunas instalaciones tienen en el propio control central un arreglo especial para que el maestro pueda escuchar a cualquier alumno en un momento dado y desde su lugar hacer las correcciones. Además, hay instalaciones en las que cada alumno cuenta con una máquina grabadora que le permite registrar su voz y comparar su pronunciación con la del maestro. Algunos laboratorios hay en los que se ha introducido el cine sonoro con películas adecuadas a la enseñanza, en las que, sin la expresión escrita, el alumno escucha y ve el contenido de las lecciones. El costo de los laboratorios varía mucho, desde unos cuantos cientos de dólares hasta muchos miles.

El establecimiento de laboratorios se está extendiendo asombrosamente debido, más que nada, al reconocimiento de la utilidad que representan. A

este respecto, existen muchos testimonios, como el del profesor Walter E. Stiefel, el cual nos dice que en experimentos practicados, el uso del laboratorio fue la causa de un incremento en los resultados, de veinte por ciento en un grupo de español y ciento por ciento en otro de francés, en comparación con otros grupos que no lo usaron, y llega a las siguientes conclusiones:

I believe that the use of the language laboratory by our first year students has added strikingly to their ability to understand the spoken language and that it has made a distinct improvement in their willingness and ability to use the language in classroom exercises.

La reacción del alumno es típicamente favorable a la introducción de las prácticas de laboratorio, no obstante que en muchas escuelas no se concede ningún número de créditos por la asistencia; las encuentra atractivas, estimulantes y de gran ayuda para facilitar el uso del idioma. En un artículo, el profesor John T. Alexander cita algunas entusiastas opiniones de estudiantes, expresadas después de ser inaugurado el flamante laboratorio de *Kansas University*.

Un comité especial de la *Modern Language Association* ha llegado a valiosas conclusiones sobre el empleo de los medios auxiliares audio visuales y recomienda en particular el establecimiento de laboratorios en todas las escuelas. En las columnas de *The FL Program*, de agosto de 1955, fueron publicados por la misma asociación unos datos estadísticos que cubren veinte años, y que indican una marcada tendencia en ascenso a emplear equipo electrónico en las escuelas y a instalar laboratorios especiales. De 1955 a la fecha el aumento ha sido más notable, según datos obtenidos por las doctoras Marjorie C. Johnston y Catharine C. Seerly, como resultado de una cuidadosa investigación, *Survey of Foreign Language Laboratories in Secondary Schools and Institutions of Higher Education: 1957*. Por eso es muy significativo lo que dice el profesor William R. Parker en la pág. 40 de su ya citado estudio *The Natural Interest and Foreign Languages*:

The time is past when a school can boast of possessing language laboratory facilities. The time is at hand when those who are lacking such facilities will have to find some explanation.

En general, se nota una gran variedad en las formas de usar el laboratorio, algunas más efectivas que otras, pero todas provechosas en mayor o menor medida. Por supuesto, la exclusión del libro en dichas prácticas en algunas escuelas ha venido a fortalecer la eficacia del uso del laboratorio. Es común a esas prácticas la necesidad de escuchar atentamente las

lecciones e imitar con cuidado la pronunciación de los modelos. El tiempo que se dedica a este aspecto del estudio varía según el método y el programa de las escuelas, pues en tanto que en algunas la asistencia es voluntaria, en otras la exigen de una a tres horas a la semana.

Hay maestros que miran con recelo la introducción de los aparatos de sonido pensando que tal cosa llegue a significar su próximo desplazamiento. Deben estar tranquilos, pues en primer lugar existe un enorme déficit de profesores para cubrir la creciente demanda satisfactoriamente, y por otra parte, sólo la crasa ignorancia de lo que constituye el proceso didáctico en la enseñanza de las lenguas podría hacer pensar a algún funcionario administrativo que es posible el desatino de sustituir al hombre por la máquina. Es obvio que la mera existencia de los sonidos producidos por aparatos no enseña a nadie, como tampoco, en ninguna materia, el uso de los libros logra hacerlo si se desplaza al maestro. Y no hablamos aquí de la excepción, que nadie niega, de la educación autodidacta, pero que justamente por ser excepcional no nos interesa. Dice el profesor Herbert Benjamin Myron, Jr. a este respecto:

Never in the use of audio-visual aids should the machine be allowed to take over and the person behind it to disappear. Wherever it does, satiety and ennui are quick to set in. For in language teaching the presence of a person is a requisite at every turn. A person alone can prompt and point out, dramatize and even drill. He alone can give language learning its character and its charm.

Ultimamente se ha hablado con insistencia acerca del empleo de la televisión en la enseñanza de los idiomas, lo cual ha demostrado tener algunas ventajas. Alcanza, desde luego, a un mayor número de estudiantes y, por lo tanto, sirve al propósito de la educación en masa, siempre que la "masa" cuente con el respectivo aparato receptor. Es, evidentemente, un medio más eficaz que el de la radiodifusión, pues con la televisión puede emplearse el método directo. Hay quienes han ideado una adaptación de ese medio para emplearlo en las escuelas que tienen numerosos grupos del mismo nivel, con el objeto de sustituir las prácticas de laboratorio, e inclusive se ha pensado que dentro de éste tiene cabida. Por ahora, esto último se ha considerado, además de muy costoso, poco práctico. Sin embargo, no debe desecharse ninguna idea y sí esperar confiados en las innovaciones de la técnica, que a no dudarlo nos traerá muchas sorpresas en un futuro cercano. Mientras tanto, debe ser reconocido el éxito que está alcanzando cierto tipo de enseñanza por medio de la televisión. El profesor William R. Parker, en la pág. 38 de su libro ya citado, *The Natural Interest...*, nos dice que en el año de 1957 se impartía la enseñanza del francés, del ale-

mán y del español en más de treinta estaciones en catorce estados del país del norte.

Antes de terminar este capítulo, deseamos citar las palabras llenas de optimismo del profesor J. Benoit-Lévy que aparecen en su artículo *La Télévision Educative en France*, por ser Francia uno de los países que más se han preocupado por la metodología de la enseñanza de las lenguas vivas:

La télévision sera le véhicule idéal pour faire entre la vie dans la classe, réalisant ainsi plus complètement ce que j'ai appelé à propos d'un certain de films: "La fenêtre de la classe ouverte sur la Vie". La télévision cependant ne remplacera jamais le film d'enseignement ni la projection fixe utilisés par le maître au jour et à l'heure choisis par lui suivant son programme des études...

CAPÍTULO DUODÉCIMO

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL POR MEDIO DE FRASES EN FORMA DE DIALOGO

El particular modo de presentar el vocabulario en la enseñanza del español como segunda lengua teniendo en cuenta la realidad lingüística, encierra una importancia no reconocida por los diferentes métodos de tipo tradicionalista. Predomina todavía el criterio de que enseñar un idioma consiste en hacer que el alumno asimile un buen número de palabras de manera aislada, divorciada del ambiente oracional del que forman parte y de la normalidad del habla. En multitud de textos pueden encontrarse las listas de palabras que el alumno debe memorizar antes de emprender el aprendizaje de cada lección. En las clases de gramática es típico el procedimiento de memorización de paradigmas que con frecuencia no logran el propósito para el cual estaban destinados. Refiriéndose a este procedimiento de enseñanza por palabras, el doctor Reginald C. Reindorp dice lo siguiente en la pág. 54 de su *Metodología de las Lenguas Vivas*:

Casi desde los principios de la enseñanza de los idiomas, las palabras se han considerado como elementos básicos del lenguaje, que podrían ser pegadas o aglutinadas con un cemento de gramática para formar una especie de conductor de pensamiento. Basados en este concepto se construyeron muchos sistemas de enseñanza y la eficacia de los métodos, para enseñar el vocabulario, fueron el centro de muchas investigaciones y discusiones. Todo fue en vano, pues las palabras aprendidas aisladamente no funcionaban en el habla ni en la escritura y apenas en la lectura o el entendimiento como se les había aprendido.

Sin embargo, a pesar del evidente fracaso se insiste en enseñar de esa manera y su influencia se proyecta nocivamente aún en los cursos que

se imparten empleando otros métodos. La tendencia de la enseñanza “conversacional”, tan en boga en las escuelas, adolece de dicho error metodológico. Basta hojear cualquier texto de ese tipo para darnos cuenta del papel que desempeña la presentación de la palabra aislada al principio de la lección o de cada frase. En dichos textos se sigue el contradictorio procedimiento de ir de la palabra a la frase, en vez de partir de ésta para llegar a aquélla. La afirmación de que dicho procedimiento es contradictorio no sólo se basa en el fracaso de la enseñanza por medio de métodos anticuados —fracaso demostrado a tal grado que ha provocado la reacción renovadora que encabeza la *Modern Language Association* a través de su organismo *FL Program*—, se basa también en una serie de principios teóricos que señalan la futilidad de tal procedimiento. Veamos algunos de ellos.

La lingüística, que también aquí nos ofrece apoyo, dice en las palabras de Fernando de Saussure, pág. 127:

Para ciertas personas la lengua, reducida a su principio esencial, es una nomenclatura, esto es, una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas. Esta concepción es criticable por muchos conceptos.

Y con su definición de lo que es la lengua, la cual se manifiesta por medio de grupos fónicos, nos conduce a útiles conclusiones sobre la verdadera naturaleza del habla, base principal sobre la que es indispensable que se apoye la enseñanza del vocabulario. Ya hemos expresado en otro capítulo la definición de la lengua; examinemos ahora lo que se entiende por grupo fónico.

La ciencia de la fonética, que se ha caracterizado por sus procedimientos rigurosamente objetivos en la investigación de los fenómenos lingüísticos, se encuentra un poco en entredicho por lo que respecta a lo que debe considerarse como grupo fónico. Son varios los fonetistas que presentan diferentes definiciones que no parecen ajustarse en todo a la realidad de dicho fenómeno. No siempre las sinceras intenciones de los investigadores se ven coronadas por el mejor éxito, pues el conocimiento de la verdad científica progresa escalonadamente; con frecuencia, a falta de conclusiones finales, se presentan mientras tanto algunas suposiciones teóricas, muy útiles como bases hipotéticas para futuras investigaciones. Nosotros mismos podríamos estar equivocados, en parte o en mucho, por lo que respecta al concepto que de grupo fónico nos hemos formulado, y que antes de proseguir deseamos presentarlo. Hacemos la advertencia, como la hemos hecho en otras ocasiones, de que no todo es original de nuestra parte; es resultado, en realidad, de las exposiciones de nuestros maestros y de la lectura efectuada en varios textos de autores especializados en la materia,

Grupo fónico —según nuestro criterio— es la unidad melódica con estructura propia, en el que las palabras aparecen estrechamente ligadas entre sí, como una sucesión ininterrumpida de sonidos, atendiendo a elementos de carácter semántico, gramatical y emotivo. El grupo fónico se encuentra limitado por cambios más o menos bruscos de la entonación, del tempo, de la intensidad, o por pausas breves o largas, algunas de ellas de índole respiratoria, que coinciden, pero no siempre, con la puntuación ortográfica.

Debido a la importancia que tiene la enseñanza del español sobre la base de la memorización de frases, es menester referirnos a algunas ideas ajenas aclarando algunos puntos con relación al grupo fónico.

En varias definiciones se observa una marcada insistencia en señalar la unidad de significación completa y las pausas de inhalación al principio y al fin como condiciones determinantes en la integración del grupo fónico. Nuestras observaciones nos han llevado a la conclusión de que dicha unidad de significación no siempre puede serlo en el sentido de la oración completa, ni las pausas respiratorias ocurren necesariamente al final de cada grupo fónico. Veamos los siguientes ejemplos, en los cuales se encuentran indicados los diferentes grupos fónicos, y observemos si concurren las condiciones anteriormente señaladas:

En los países hispanoamericanos || al sur de la frontera del Bravo || existe un diferente idioma.

Sí, señor. || Puede usted pasar. || pero sin su perro.

En el primer ejemplo vemos con toda claridad que los dos primeros grupos fónicos no reúnen el requisito de expresar un significado desde el punto de vista de la oración completa; en el segundo ejemplo—y aún en el primero— advertimos que, si pronunciamos con naturalidad, no ocurre ninguna pausa, y menos por motivos de inhalación. Son otros fenómenos—cuyo carácter quedó expuesto en nuestra definición—los que en estos ejemplos indican el principio y el fin de cada grupo fónico. De lo anterior se desprenden dos conclusiones: 1) con frecuencia ocurren dos o más grupos fónicos en una oración; 2) podemos expresar dos o más grupos fónicos sin que se presente la necesidad de inhalar al final de cada uno de ellos. Ciertamente es que cuando se inhala coincide esto con el fin de un grupo fónico, como también con él puede coincidir el final de una oración. También se observa que un grupo fónico puede estar formado por una palabra solamente, o por un conjunto de palabras: *No*, como contestación a una pregunta, es un grupo fónico, como lo son también las siguientes expresiones: *Sí, señorita; ¡Qué rosa tan bella!*

Existe una consideración que es conveniente tomar en cuenta para ver si es posible admitir que la pausa de inhalación es el límite de un grupo fónico. Las observaciones de varios fonetistas y las nuestras propias nos han llevado a la conclusión de que el grupo fónico en español es más bien breve que largo, ya que predominan los que contienen siete a diez sílabas, y entre éstos los de ocho acusan mayoría. Pues bien, si aceptáramos como válidas dichas observaciones e insistiéramos en la pausa de inhalación como límite de cada grupo, tendríamos que expresarnos con tal frecuencia de interrupciones que nos apartaríamos de la realidad fonética del idioma.

A manera de confirmación de lo que hemos expresado, deseamos citar los conceptos expresados por dos maestros. El distinguido profesor Samuel Gili Gaya, en la pág. 53 de su *Fonética General*, expone el siguiente criterio:

No es indispensable que los grupos fónicos estén separados por pausas o interrupciones más o menos breves en la articulación de los sonidos. La transición de un grupo a otro puede estar marcada por una alteración brusca de la intensidad, de la entonación o del *tempo*, sin necesidad de que la articulación se interrumpa. Los grupos fónicos son, por consiguiente, unidades melódicas con estructura propia. Una palabra sola puede ser grupo fónico. Una oración puede constar de un grupo o de varios.

Más adelante, en la misma página, el profesor Gili Gaya presenta un ejemplo para ilustrar la diferencia entre grupos intensivos y grupos fónicos, pero nosotros nos limitamos a indicar solamente estos últimos: *En la sala de espera || se reunían por grupos || los visitantes de todas clases.*

El maestro Tomás Navarro Tomás, en su excelente tratado sobre la entonación del español, pág. 40, nos dice:

Los límites de la unidad melódica coinciden en español con los del grupo fónico. El grupo fónico, de capital importancia en el tratamiento sintáctico de los sonidos, sirve asimismo de base a la forma melódica de la frase. Las divisiones entre estos grupos o unidades no van siempre marcadas por verdaderas pausas. Con frecuencia el paso de una unidad a otra se manifiesta solamente por la depresión de la intensidad, por el retardamiento de la articulación y por el cambio más o menos brusco de la altura musical, sin que ocurra real y efectiva interrupción de las vibraciones vocálicas.

Hemos visto, pues, que es por grupos fónicos, y no por palabras, como ocurre la expresión del habla, ya que la palabra aislada carece de realidad fonético sintáctica y su valor semántico depende en último análisis de las mutuas relaciones en que se encuentra en el ambiente fraseológico u oracional.

A este propósito, el profesor Daniel N. Cárdenas nos dice en un artículo, *The Application of Linguistics in the Teaching of Spanish*:

The fact, that the importance of word meaning is based on the meaning in context (grammatical meaning) and not on the word in isolation (lexical meaning), must be clearly impressed on the student.

Pero el estudio de los idiomas por frases y oraciones no sólo se apoya en la ciencia de la lingüística, sino también en la psicología: la psicología *Gestalt*, surgida como una reacción en contra de la dificultad o imposibilidad de analizar un fenómeno psíquico atendiendo a cada una de sus partes. Tal ocurre con la percepción, por ejemplo, que no corresponde única y precisamente al estímulo que la provoca. Nuestras impresiones perceptivas son globales, pues el fenómeno de la percepción no es equivalente al estímulo sensorial que la origina, aislado completamente de los demás estímulos dentro del marco de la situación total en que se presenta, sino que interviene, además de otros estímulos sensoriales, el factor subjetivo producto de la experiencia, como ya hemos mencionado en otro capítulo. Dice el psicólogo Werner Wolff en la página 50 de su texto:

El cerebro es no solamente una máquina registradora sino que al mismo tiempo que registra interpreta el sentido de las impresiones.

Y en las págs. 72 y 73:

La característica de una Gestalt (estructura) es que todas sus partes, que forman un todo, tienen su valor específico sólo en esa única configuración; así, una Gestalt no puede dividirse en sus elementos sin que pierda su significación como una totalidad y sin que cambie el valor de cada parte. . . la Gestalt es más que la adición de sus factores.

Afirmación esta última que nos lleva a citar las palabras de uno de los psicólogos más famosos de la psicología *Gestalt*, el profesor K. Lewin, citado a su vez por los profesores D. H. Fryer, E. R. Henry y Ch. P. Sparks en la pág. 9 de su *General Psychology*:

The whole is different from the sum of its parts.

Concepto que se aplica con toda propiedad al sentido de una frase, u oración, con respecto a las palabras de que está formada, ya que el sentido de cada una de ellas por separado se modifica o cambia en la estructura total de la expresión. Veamos algunos de los casos que por ser tantos se

convierten en fenómeno típico de cualquier idioma: *Buenos días* es sólo una expresión que usamos para saludar por las mañanas, aunque amanezca lloviendo, frío o nublado; el sentido global de *Me tiré una plancha* es muy diferente del que expresan las palabras; la frase *Ocho días* quiere decir una semana, lo cual sorprende al alumno americano, cuya sorpresa crece cuando sabe que para dos semanas escamoteamos un día; *how* es *cómo* y *much* es *mucho*, pero la frase *How much?* no es ¿*Cómo mucho?* sino ¿*Cuánto?*; *How do you do?* no puede expresarse en español con su sentido fragmentario al ser presentada una persona a otra, sino por la frase *Mucho gusto*—aunque no se sienta— que se emplea en tales casos; y sabemos que hay palabras compuestas que ni siquiera tienen el sentido de sus componentes, como ocurre con la fina ironía francesa al llamar *belle-mère* nada menos que a la suegra.

De un artículo muy interesante del profesor Colley E. Sparkman, copiamos la siguiente cita:

Only when words are rightly blended together are they specific in meaning. To illustrate, the word *right* used alone may suggest any one of the many meanings listed under it in the dictionary, but appropriately used a series only the needed phase of it as well as that of other words of the group is touched off to play its part in the complete thought, such as *right away*; *that's right*; *on your right*; *to right or wrong*. Sometimes only a minor directive particle is the key to the meaning-whole, as in: *The right of way*; *right in the way*; *right in a way*. There are no one-word sentences. The single word that we often take for a complete thought expression is in reality the keystone that holds together what has just been said or what is about to be said. Because words have not inherent connection with what they represent they are readily detachable from meaning while they are being contrasted, compared, or blended together. During such manipulation meaning lingers unobtrusively in the background, and the proper phase of meaning springs to mind when the operation is over.

La cita es larga, pero muy valiosa, pues es indispensable que lleguemos al convencimiento de que la enseñanza de los idiomas para alcanzar su máxima eficacia necesita impartirse no por palabras, sino por frases y oraciones. Consideremos ahora otro problema.

Ya hemos dicho, anticipándonos, que el vocabulario que se enseña en un primer curso en las escuelas donde se aplican métodos modernos, se limita al llamado activo, que comprende tanto al indispensable como al necesario. Los tres tipos de vocabulario para los fines de la enseñanza son: 1) activo, el que se usa más al hablar y por lo tanto el más útil; 2) pasivo,

el que, habiendo sido expuesto a él pero no teniéndose un dominio de producción, sólo se reconoce al oírlo o al leerlo; 3) técnico, el que se emplea de acuerdo con ciertas finalidades ~~de~~ carácter especializado. El segundo y el tercero quedan excluidos casi siempre de un primer curso, sin que esto les reste importancia en cursos superiores. También es muy común usar en la enseñanza elemental un vocabulario llamado de máxima frecuencia, cuya intención es buena, pero no siempre corresponde al uso de la lengua en la conversación corriente. Que nosotros sepamos, las listas de vocabulario que se han elaborado han tenido como base el análisis de materiales escritos. El profesor Hayward Keniston, en la introducción a su *A Standard List of Spanish Words and Idioms*—una de las mejores listas de vocabulario—nos ilustra sobre el procedimiento seguido en la selección de las palabras, y de aquí nuestro recelo hacia tales listas. Lo cual nos mueve a desear que algún día podamos contar con un vocabulario y, aun más, con frases útiles de máxima frecuencia sobre la base del análisis de conversaciones normales grabadas en cinta magnética. Mientras tanto, es prudente emplear cierta cautela en la utilización de los vocabularios existentes y, desde luego, evitar—como varios profesores lo aconsejan—una absoluta supeditación de las lecciones a dichas listas, pues por encima de ellas está la realidad actual del idioma. El profesor Gregory G. LaGrone, en el prefacio de su libro de texto, *Basic Conversational Spanish*, con muy buen juicio dice a este respecto:

If a text of this kind were to adhere strictly to the frequency counts, it would not even include the name of the language being studied.

Lo “situacional”, nos decía el doctor Atilio Bonilla, del *Army Language School*, debe gobernar la estructuración de los diálogos de conversaciones prácticas y debe ser la base de la selección del vocabulario fraseológico. Lo “situacional”—entendimos—equivale a la unidad centro de interés, la cual a su vez está compuesta de varios tópicos que corresponden a otras tantas lecciones. Tanto las situaciones como los tópicos deben ser escogidos teniendo en cuenta la máxima utilidad práctica para los alumnos. La siguiente cita de un ilustre colombiano, profesor José María Restrepo, nos reafirma en nuestro concepto sobre lo anteriormente expuesto:

Para la adquisición de vocabulario, propugna enseñarlo siempre en contexto de sentido racional donde cada término a la vez ejerza una función estructural y esté rodeado del ambiente adecuado para que se sienta su exacto sabor significativo, el cual nunca se revela íntegramente en las traducciones diccionariales de las palabras.

Otro concepto de alto ~~valor~~ didáctico y cultural, es el de situar la enseñanza de toda lengua sobre un fondo de información sobre la vida, las costumbres, las instituciones, del pueblo que la habla como propia.

Sin embargo, aun dentro del ambiente creado por los nuevos métodos, con frecuencia se articulan las frases y se elaboran los diálogos de las lecciones supeditándolos a la gramática, y en forma tal que pierde su frescura el idioma y se mal representa la psicología del hispanoamericano; más se da la impresión en esos diálogos ser americanos que hablan en español que nativos de nuestros países. Este mal obedece a tres causas principales: lo que se expresa se ha pensado en inglés previamente, se parte del significado de la palabra para formar la frase y ésta se sujeta a los dictados de la gramática; esto es, las frases significan lo que el autor del texto diría en su propia lengua y en su ambiente glótico. Más útil sería si con criterio objetivo se observara lo que se habla y cómo se habla en las situaciones que interesen, en el ambiente de un país hispanoamericano. Similar procedimiento aconseja el profesor Edwin T. Cornelius, Jr. en el capítulo segundo de su *How to Learn a Foreign Language*. Se dirá que existen diferencias entre los países, lo cual es innegable, pero no son grandes diferencias si se toma como base la norma de lo correcto, pues bien se sabe que sólo por excepción no comprenden alguno que otro vocablo cuando hablan entre sí los hispanoamericanos. Por supuesto, hay regiones que más se alejan de lo que podría llamarse *español estándar*, como sucede con las antillanas, pero en general puede decirse —como muchos investigadores ya lo han expresado— que el grado de unidad que presenta nuestro idioma en todo el mundo hispánico es asombroso. En nuestro caso, es lógico que propongamos el español de la ciudad de México, con el cual puede un alumno entender y hablar en cualquier parte donde se hable dicho idioma.

Sin dejar de tomar en cuenta lo anterior como una de las bases para la elaboración de los diálogos, también es necesario tener presente otras consideraciones, entre ellas algunas muy valiosas que el maestro López Vásquez señala desde la cátedra. Mencionaremos unas de ellas.

Es indispensable, desde luego, que los diálogos sean contruidos con criterio psicológico ajustándose a la edad del educando y sus intereses, de tal manera que la lección sea motivada. Materiales de enseñanza con un contenido simplón compuesto de expresiones y situaciones propias para edades de niveles inferiores, son una ofensa a la inteligencia del adulto o del adolescente y no provocan sino displicencia.

El criterio pedagógico es indispensable a fin de elaborar los materiales en forma tal que asegure buen éxito. Frases cortas, diálogos breves y exentos de complicaciones, que humanamente puedan aprenderse en cada clase,

se hacen necesarios para llevar al alumno gradualmente, con la adecuada dosificación, a asimilar cada vez mayores tareas en cuanto haya desarrollado cierta habilidad básica en la nueva lengua. Otros criterios hay —lógico, político, etc.— los cuales quedan sobreentendidos en el proceso de la estructuración de las lecciones siguiendo las indicaciones que hemos expresado.

Ya hemos dicho que la lección debe ser motivada, y tenemos que agregar que también debe ser coordinada, principalmente por lo que se refiere a las lecciones anteriores y posteriores, así como a las de repaso. En el caso de otros aspectos del trabajo —prácticas audio orales, prácticas de tipo gramatical, etc., ya sea que se conduzcan en la misma clase o por separado— debe existir con ellos cierto enlace; esto es, si se trata de análisis y prácticas gramaticales, tomar como base las frases que se presentan en los diálogos de conversación.

Existen otras consideraciones que han quedado sobreentendidas en lo que ya se ha tratado sobre este tema, y algunas otras que se encuentran implícitas en los temas subsiguientes. En forma de resumen, basándonos en lo expuesto en clase por el citado maestro, podríamos decir que las cualidades de la lección son doce, pues se aconseja que cada lección sea: coordinada, motivada, clara, precisa, sugestiva, equilibrada, graduada, ejemplificada, activa, práctica, teórica y por último, controlada. El control se refiere tanto a los diferentes aspectos de la enseñanza como a la comprobación mediante pruebas y exámenes a fin de saber si la labor ha sido en realidad fructífera.

No cabe duda, debemos confesarlo, que en el proyecto de método que proponemos, la rigurosa presentación oral del español en forma de diálogos y con absoluta omisión del inglés implica serias dificultades en el proceso de la adecuada estructuración de los materiales didácticos. No diremos que tal cosa sea imposible, sino que su realización práctica significa una tarea laboriosa en sumo grado y digna de ser acometida no por uno, sino por varios maestros especializados. Intentaremos sólo bosquejar a grandes rasgos, como mera sugerión, lo que podría hacerse con respecto a este problema.

Consideramos que en los primeros pasos debe conducirse al alumno de tal manera que pise sobre terreno firme. El contenido de un buen número de lecciones, no menos de unas veinte si son diarias en una etapa equivalente a la tercera parte del curso, debe limitarse a unas cuantas frases teniendo en cuenta que el alumno en un principio se enfrenta a varios problemas: necesidad de familiarizarse auditivamente con el nuevo idioma; desarrollo de ciertos hábitos de pronunciación correcta; dominio automático de un conjunto de estructuras típicas de carácter gramatical; ausencia de todo vocabulario previo en el idioma extranjero que pueda servir de base para la presentación del significado de las frases. Todo esto, indudable-

mente, requiere tiempo, pero es tiempo bien empleado, ya que el que se invierte en desarrollar una pronunciación correcta quedará con creces compensado con el ahorro que se obtenga al disminuir en el futuro la frecuencia de las correcciones, con la ventaja de que concentrando oportunamente en dicho problema es más probable que se evite la adquisición de malos hábitos por parte del alumno. También toma tiempo el dominio de cierto número de estructuras típicas indispensables si se quiere iniciar al alumno en las conversaciones semilibres después de unas semanas. Esta y la anterior son dos habilidades básicas que requieren intensa práctica, y que no es posible realizar si se tienen que cubrir materiales que contengan abundante vocabulario. Si bien es cierto que la presentación del significado de las frases por medio de las intuiciones directa e indirecta no podría efectuarse con la misma rapidez que si se hiciera empleando la lengua materna del alumno, sin embargo, la diferencia no sería muy grande si se ingenian una serie de procedimientos con el fin de evitar inútil pérdida de tiempo. Piénsese, por otra parte, en el inmenso ahorro de tiempo que se obtiene excluyendo el uso del inglés en clase, principalmente una vez que el alumno cuenta con un vocabulario que sirve de base para que el maestro proporcione el significado también por medio de la intuición mental.

Es en realidad el factor tiempo el que se objeta para admitir la exclusión completa de la lengua materna, pero si las proporciones del problema se reducen mediante la adecuada adaptación de los materiales y la aplicación de procedimientos eficaces, el mayor número de ventajas hacia el final del curso nos lleva a inclinarnos por la omisión absoluta del inglés en la enseñanza del español. Existe, por lo menos en teoría, la posibilidad de sincronizar la presentación oral que hace el profesor de las frases con la expresión de su significado por medio de un continuo cambio de ilustraciones gráficas, o proyecciones fílmicas, que aparezcan frente al alumno oportunamente durante el tiempo limitado a la presentación de cada frase. Esto es, la ilustración del significado debe coordinarse al ritmo de la enseñanza oral para que el proceso didáctico no sufra demoras de negativas consecuencias.

El arreglo gradual de los materiales de enseñanza de las primeras lecciones podría hacerse sin que el principio de lo "situacional" sufriera con ello. Las lecciones podrían ser organizadas sobre la base de diálogos fugaces de unas seis frases u oraciones cortas como máximo durante la primera etapa, dedicada con mayor intensidad al desarrollo de las habilidades ya expresadas. Durante las primeras veinte lecciones, cada lección comprendería un diálogo alrededor de un tema, y cuatro diálogos una unidad equivalente a un tópico de conversación de carácter práctico; después de cada cuatro lecciones y coincidiendo con el final del tópico se tendría un repaso.

Más adelante, cuando se pudiera presentar un mayor número de frases y palabras por haber sobrepasado la primera etapa, la organización de las lecciones podría hacerse partiendo de la unidad de pensamiento (frase u oración), a la de tema (parte de un diálogo), a la de tópico (un diálogo o lección), a la del centro de interés (unidad que comprende cuatro diálogos sobre una situación). Mediante la introducción gradual de un promedio de 15 palabras nuevas como mínimo, en un primer curso semestral de clase diaria podría cubrirse un vocabulario fraseológico de unas novecientas palabras. En la selección de temas, tópicos y situaciones, nos inclinaríamos a escoger en primer término aquéllos que representaran una utilidad práctica de carácter inmediato, de tal manera que el alumno comenzara desde un principio a aplicar fuera de clase lo que hubiera asimilado de sus lecciones.

Hay escuelas en donde empiezan la enseñanza empleando como tópico el salón de clase por la ventaja que representa disponer de los objetos a la mano para ilustrar el significado de las frases. Tal cosa es provechosa y aconsejable, pero no indispensable si se cuenta con buenas ilustraciones gráficas y se organiza el vocabulario de tal manera que no intervengan en un principio términos que expresan ideas abstractas ni formas verbales complicadas, cosa que, por otra parte, dentro de la realidad de las situaciones prácticas para uso inmediato, sólo por excepción ocurre.

Las anteriores sugerencias sobre organización de materiales no deben ser consideradas como rígidas, por lo que podrían ser adaptadas a diferentes condiciones. Lo importante es ajustarse a los principios estipulados y cubrir un vocabulario de unas novecientas palabras más o menos. La experiencia sobre la marcha iría indicando las modificaciones que fueran necesarias, y los resultados serían la piedra de toque que nos probará si es posible enseñar así o estamos completamente equivocados.

CAPÍTULO DÉCIMOTERCERO

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL ESPAÑOL POR MEDIO DE LA IMITACION, LA MEMORIZACION Y LA EXPRESION SEMILIBRE

La iniciación del estudio de una lengua por parte del alumno presupone la existencia de la correspondiente motivación. Hay en su determinación la presencia de una finalidad que se persigue por el valor que dicho estudio representa, valor que está íntimamente relacionado con los intereses del alumno. Algo lo ha impulsado a emprender el estudio, aunque con frecuencia el motivo no sea más que la necesidad de cumplir con un requisito del plan de estudios que se exige para obtener un grado; el interés en la obtención del grado despierta a su vez el interés en aprobar la materia y esto lleva al alumno, de buena o mala gana, a enfrentarse a la tarea. Otras veces, la motivación obedece a que ha surgido un genuino interés en la materia no por uno sino por múltiples valores que representa, y el alumno encuentra conveniente y de su agrado el estudiarla. En los casos en que existe una fuerte motivación, el proceso didáctico se inicia con mayores probabilidades de buen éxito; pero cuando dicha motivación es débil, o no existe, el proceso de la enseñanza se ve seriamente obstaculizado y con frecuencia conduce al fracaso. Esto se debe a que la motivación es parte esencial del aprendizaje, sin la cual no puede consumarse el hecho educativo, como ya hemos dicho anteriormente.

Se ha estudiado mucho el fenómeno de la motivación como objeto de las investigaciones psicológicas, pero es poco lo que se ha indagado sobre la motivación en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Por el interés que tiene en el estudio de este tema, deseamos referirnos a una investigación llevada a cabo por el profesor Robert L. Politzer, de *Harvard University*, publicada con el nombre de *Student Motivation and Interest in Elementary*

Language Courses. La investigación se practicó teniendo como sujetos a 455 estudiantes de los cursos primero y segundo de español y francés. Sobrentendida la motivación del estudio de esos idiomas por ser requisitos académicos, se investigaron motivaciones más concretas y el resultado fue que, a pesar de la preeminencia de la lectura con fines literarios en esa institución, el interés de los alumnos se manifestó en favor del aspecto práctico de los idiomas y su uso en la forma oral. Nos dice el profesor Politzer en su artículo *Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses*:

The overall distribution showed that 44% of all students chose a) while 43% chose b); this means that actually 87% of all the students endorsed greater emphasis on oral proficiency and only 13% had some reservations.

Más adelante, el mencionado profesor llega a la siguiente conclusión:

Those of us who believe in the teaching of literary or cultural material within our more elementary courses, must become more effective teachers of the skills, must first satisfy the students' eagerness for oral work and must effectively combine skill and culture.

El interés manifestado por esos alumnos de *Harvard University* podríamos considerarlo, generalizando, como interés típico de los alumnos de idiomas en todas partes; por algo se dice, con mayor frecuencia de la que se admite, que se estudia un idioma para hablarlo. A este respecto, el profesor José María Restrepo Millán, en una nota sobre el libro *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, del doctor Charles C. Fries, dice basándose en dicho texto:

...el dominio de la lengua no se consigue sino hablándola: la lengua es lengua hablada; lo escrito no es sino una representación secundaria de la lengua.

Lo anteriormente expresado se encuentra dentro del marco de los principios metodológicos de esta tesis, lo cual nos lleva a las consideraciones de este capítulo; esto es, si la enseñanza de un idioma en su primera etapa se limita al desarrollo de las habilidades audio orales, y éstas en esencia no son sino hábitos lingüísticos, lógico es que busquemos en la psicología la explicación del fenómeno y el procedimiento que debe seguirse para asegurar mejor éxito.

Uno de los errores de la vieja pedagogía de los idiomas fue el de considerar que aprender no era otra cosa que retener un conjunto de conoci-

mientos en la memoria y de allí la importancia que se concedía a la memorización de las reglas gramaticales. Pero la nueva pedagogía ha venido a aclarar que aprender no es sólo retener conocimientos, sino, también, por medio de la acción adquirir experiencias, habilidades y nuevo comportamiento; lo cual implica, por una parte, la presencia sucesiva de una situación o estímulo, y por la otra, los esfuerzos motivados del alumno por reaccionar con éxito hacia dicha situación. Este proceso de reacción motivada ante un estímulo es la base de la formación del hábito.

Siendo, como es esencia, el aprendizaje de otra lengua adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, hacia dicho objetivo debe estar enfocada la didáctica de los idiomas. El anteriormente citado profesor Restrepo Millán, en la misma nota sobre el libro del doctor Charles C. Fries, nos dice:

¿Qué significa propiamente aprender una lengua? ¿Cuándo puede uno decir que ha dominado un idioma?

...lo necesario es convertir en hábito mecánico, es decir, no pensado, los moldes del sistema sonoro y de la estructura gramatical —morfológica y sintáctica— de la lengua en cuestión, sobre un vocabulario apenas suficiente para reconocerlos en otras personas y realizarlos uno mismo, con soltura, en la generalidad de las situaciones. Conseguida tal destreza, ya está aprendido el idioma; ya se le domina. El ensanchamiento del vocabulario vendrá en seguida, y continuará indefinidamente durante el resto de la vida, con el ejercicio mismo de la lengua. . .

El proceso de la formación de hábitos nuevos no es nada fácil y menos cuando el alumno habla ya otro idioma, el suyo propio. El fenómeno de la percepción, que nunca registra la impresión de la sensación como ésta ocurre, sino en la forma que ya hemos dicho en otro capítulo, ofrece una explicación de la tendencia del alumno a interpretar los diferentes fenómenos lingüísticos del nuevo idioma en términos del suyo propio. Esa realidad —constante y serio obstáculo del aprendizaje— exige que el problema se ataque con los procedimientos adecuados. En capítulos anteriores dos de ellos han sido mencionados ampliamente: la eliminación de los materiales escritos y la omisión de la lengua materna del alumno en la enseñanza; se hace necesario un tercero: la sobrememorización de los diálogos de las lecciones por medio de la correcta práctica de carácter intensivo. Dicha sobrememorización se impone en vista del obstáculo ya mencionado y de que el proceso de aprendizaje del vocabulario en forma de frases tiene que ser simultáneo al desarrollo de la pronunciación y a la asimilación de las estructuras gramaticales. Aprender frases útiles dentro del marco de la correspondiente estructura gramatical y con pronunciación correcta es un problema complejo que requiere el continuo y máximo esfuerzo del alumno,

por eso volveremos a insistir en el sobreaprendizaje más adelante, pues antes es conveniente tratar otro problema que le servirá de base.

Por mucho tiempo han estado en boga las teorías pedagógicas que sostienen que el aprendizaje debe desarrollarse de tal manera que el alumno asimile sin penas ni congojas, sin sentirlo, impregnándose de la nueva lengua plácenteramente, y se ha llegado a las más absurdas exageraciones. Dice el profesor Carl Allen Tyre a este respecto:

In their well justified ardor for fighting fear, modern educators have veered to the opposite extreme, one perhaps equally as dangerous as intimidation, that is, the 'play attitude'.

Numerous persons have absorbed this pleasing, wishful thinking, namely that foreign languages can be learned without intellectual exertion. . . Language demands time, effort, devotion, and genuine motivation; it resents being treated as toy.

No deseamos extendernos en este asunto porque consideramos suficiente mencionar que la actual reacción en los Estados Unidos (*Life*, editoriales, 31 de marzo y 21 de abril de 1958) es la mejor prueba de su fracaso.

Cierto que es indispensable que la enseñanza no contenga innecesariamente más problemas de lo que ya de por sí se encuentran en el aprendizaje de una nueva lengua, y deban, por lo tanto, eliminarse inútiles obstáculos que significan desgaste de energía; pero, por otra parte, la didáctica moderna evita la actitud pasiva y requiere el esfuerzo del alumno mediante un proceso de aprendizaje activo. Dice el maestro Larroyo en su *Didáctica General*, pág. 46:

La pedagogía de la acción no escatima el esfuerzo del educando; antes bien, finca en él la base de la educación creadora.

El problema no radica en eliminar el esfuerzo del alumno en el estudio de las lenguas, cosa imposible si se desean resultados satisfactorios, el problema consiste —ya lo hemos dicho— en evitar innecesarios tropiezos al alumno encauzando la energía de su esfuerzo de la manera que sea más fructífera. Por otra parte, si el esfuerzo que despliega en el aprendizaje es motivado, el interés lo hace llevadero y el alumno no lo regatea, y menos cuando experimenta satisfacción en el progreso logrado. De aquí que sea indispensable tener en cuenta el mecanismo de la formación del hábito, los principios que gobiernan el fenómeno de la memorización y las leyes del aprendizaje, concediendo la debida importancia a todos aquellos elementos que más nos sirvan en el proceso didáctico desde el punto de vista de los principios a que hemos llegado en esta tesis.

El profesor Theodore Mueller, después de presentarnos las dificultades del aprendizaje de los idiomas y explicarnos a qué se deben, llega a útiles conclusiones sobre algunos procedimientos aconsejables en su excelente artículo *Perception in Foreign Language Learning*, del cual tomamos las siguientes citas:

The act of learning requires the development of new habit patterns. These patterns can be established only by recognition of the unique elements in the new experience. In language learning the new items are distinctive speech sounds.

Speech is a motor skill and in this respect is not controlled by the intellect.

The process requires drill, an enormous amount of drill for which the class will hardly afford enough time.

Language is learned through oral experiences repeated infinitely.

Aconseja, como vemos, una práctica oral ilimitada con las formas de la nueva lengua, lo cual nos lleva al principio pedagógico del sobreaprendizaje, que ya habíamos anticipado en páginas anteriores. Dicho principio, sostenido entre otros por el doctor Leonard Bloomfield, se basa en que siendo el aprendizaje de los idiomas un problema esencialmente de formación de hábitos lingüísticos, se debe proceder en la única forma recomendable: provocando una constante reacción motivada ante un estímulo presentado sucesivamente hasta lograr la formación del hábito. Esto es, el alumno aprende mediante la imitación y repetición consciente, alerta, de la frase que el maestro presenta como modelo, tratando al máximo de su capacidad de asimilar las correcciones que en cada caso le son indicadas, y una vez que ha logrado repetirla correctamente, sigue repitiéndola no una sino varias veces, en clase y fuera de clase. En otras palabras, se supone que el alumno logra la repetición correcta una vez que el maestro ha corregido sus errores, pero la tarea no termina allí; es necesario que fuera de clase, recordando las correcciones que le fueron hechas e imitando el modelo del aparato de sonido, memorice las frases del diálogo completo correspondiente a la lección del día. Dicha memorización no tiene como límite el punto en que por primera vez el alumno puede recitar sin errores lo aprendido, no; es a partir de ese punto cuando en realidad empieza el aprendizaje, o mejor dicho, el sobreaprendizaje.

Sabemos de antemano que el proceso del sobreaprendizaje no está exento de dificultades, y por eso en el curso de la ardua labor que tal cosa implica el alumno necesita reforzar la motivación original que lo llevó a emprender el estudio; la presencia de esa generadora de acción que es la motivación inicial no es siempre suficiente, por lo que se hace necesario el

refuerzo de las motivaciones parciales conforme se progresa en el estudio. Ya lo dice el profesor Werner Wolff en su texto, pág. 242, al hablar de motivación en general y ~~motivaciones~~ específicas. Son estas motivaciones específicas a las que se refiere el maestro López Vásquez cuando nos dice que la lección debe ser motivada, esto es, debe motivar al alumno a fin de que conserve el interés en la materia a través del proceso total del aprendizaje. Por eso debe tenerse presente que, en condiciones iguales, es el alumno que logra mantener vivo el interés en los diferentes aspectos del trabajo durante todo el estudio el que más aprende, pues el interés es factor básico para sostener la atención alerta y para no desmayar en la laboriosa tarea que significa la repetida práctica consubstancial al sobreaprendizaje.

El contenido de las lecciones puede ser fuente de motivación si es interesante, como puede serlo también la satisfacción que experimenta el alumno al darse cuenta que le es posible emplear activamente el idioma mediante las conversaciones semilibres, primero, y después completamente libres, como parte del trabajo en clase. El uso de frases y oraciones fuera del aula aprovechando las oportunidades que se presentan, como sucede con el español en la zona sudoeste de los Estados Unidos, causa tal satisfacción al alumno americano que se convierte en incentivo para seguir enfrentándose a los rigores que pueda presentar el estudio. Así sucede a los alumnos del *American Institute for Foreign Trade*, ubicado en donde abunda el habitante mexicano y a corta distancia de la frontera con nuestro país.

De todo lo que hemos dicho en éste y en capítulos anteriores se desprende que la enseñanza no puede realizarse si no es activa, y activa en sumo grado, pues el estudio de los idiomas por su propia naturaleza es, o debe ser, de carácter intensivo. En la enseñanza de las lenguas, el alumno sólo aprende mediante la activa participación en el hecho educativo, lo cual requiere el suficiente número de horas de clase a la semana y un reducido número de alumnos por maestro. Dos años de instrucción tres veces por semana con grupos numerosos constituyen una situación poco favorable para la enseñanza de los idiomas extranjeros. Ese afán de las administraciones educativas de asignar igual número de horas de clase a todas las materias, resulta absurdo por la simple razón de que no todas ellas requieren el mismo tiempo. Hay materias de tipo conferencia que con dos a tres horas de clase semanales tienen suficiente, pero aquéllas en las que es necesario el desarrollo de habilidades específicas y, además, adquisición de conocimientos, es imposible que la labor didáctica sea realizada en el mismo tiempo. En los Estados Unidos las condiciones también son desfavorables, pero no al grado de las que aquí nosotros padecemos. Según nuestras estadísticas, hemos visto que en ese país predominan los cursos elementales con

cuatro a cinco horas por semana, y el número de alumnos por grupo no es tan grande. Hay universidades que se esmeran por conservar una proporción de alumnos por maestro bastante baja, aunque no son siempre las clases de idiomas las que más se ~~benefician~~. De cualquier manera, la tendencia es a reducir el número de alumnos en los cursos de lenguas a fin de asegurar la máxima participación de cada uno de ellos. Nosotros, a través de la experiencia, hemos llegado a la conclusión de que ocho alumnos constituyen un buen grupo y con seis el trabajo mejora notablemente; no creemos que con más de diez se obtengan los mejores resultados.

El procurar la máxima participación de los alumnos en el proceso de la enseñanza es característica esencial de la pedagogía activa, pues se sostiene el principio de que el alumno aprende y desarrolla habilidades por medio de la acción ejercitándose en ellas. Dice el profesor Fr. Closset, pág. 45, refiriéndose a las condiciones de la enseñanza activa:

De toute évidence, il faudra utiliser, dans la mesure que comportent l'âge et la maturité des élèves, tous les éléments d'activité psychologique capables de donner le branle à la classe — en tout premier lieu, habituer les élèves à interroger, à corriger les fautes, et à deviner.

Dicha participación activa del estudiante presenta varias facetas y el atender a todas ellas es algo muy complicado. El aprendizaje, según nos dice la psicología estructural, es ya de por sí un hecho complejo, pero lo es más cuando la materia que se estudia es una lengua extranjera. El maestro no deja de reconocer tal complejidad, pero por otra parte no puede permitir que ella sea convertida en una excusa para que el trabajo se desarrolle al "más o menos", como dicen algunos estudiantes. Es muy frecuente escuchar de labios de éstos que si tienen que atender a la pronunciación cuando presentan su lección se olvidan del contenido, o que si tienen que pensar en la correcta estructura gramatical su fluidez sufre con ello; se causa la impresión de que en el aprendizaje de una lengua sólo un aspecto tuviera importancia con perjuicio de los demás y del idioma en su conjunto como un todo inseparable. Son muchos los profesores que toleran dicha situación dentro del aula, la cual se manifiesta en nocivas consecuencias en perjuicio del propio alumno. No se aprende el idioma de manera desmembrada, artificialmente, con lo cual no queremos decir que la enseñanza no se imparta en forma dosificada y graduada, principalmente por lo que respecta al vocabulario, ni que en ciertos momentos no sea necesario reforzar con prácticas especiales algún aspecto; pero tal reforzamiento no debe efectuarse con descuido de los demás aspectos. La frase que se memoriza —no olvidemos que se están formando hábitos— debe memorizarse simultáneamente

en todos sus aspectos: vocabulario, estructura sintáctica, pronunciación y fluidez en la expresión, entre los más importantes. El memorizar la frase sólo en uno de sus aspectos, primero, para memorizarla después tantas veces como sea necesario según los diferentes aspectos que deban corregirse, entorpece y prolonga el proceso didáctico. De aquí que los maestros cuidadosos corrijan a sus alumnos en todos los aspectos desde un principio, evitando así el desarrollo de malos hábitos cuya erradicación sería después más laboriosa. Esta penosa labor corresponde esencialmente a la primera etapa de la enseñanza, en la cual se concentra no en la adquisición de grandes cantidades de vocabulario, sino en el desarrollo de las correctas habilidades audio orales y en la asimilación de las correctas estructuras sintácticas típicas de la lengua, la española en nuestro caso.

La necesidad de este esmero en la corrección del idioma en un primer curso es lo que ha inducido al profesor H. Giduz a expresarse, en su artículo *Teaching Modern Foreign Languages*, de la siguiente manera:

Another important point in the early stages, more than in the later ones is the development of accuracy on the part of the students. They will be as careless with their work as you will allow them to be. If you are satisfied with an approximation, that is all that you will get. Careless habits developed in the early stages of the work will rarely ever be eradicated later. As a result the students will never acquire habits of accuracy. If insisted upon from the start you will not need to be concerned about accuracy in the more advanced work.

El resultado de nuestras observaciones nos ha llevado a la conclusión de que existe cierta tendencia por parte de muchos profesores de lengua española a aceptar por concedido que el alumno sabe bien su lección si ha logrado retener el vocabulario de memoria; la habilidad de entender o expresar con la debida corrección dicho vocabulario pasa a figurar con escasa importancia, o no figura, basándose en la falacia de que el alumno americano no puede aprender otros idiomas. No es difícil comprender el perjuicio que se causa a la enseñanza con un punto de vista tan anacrónico a la luz de los principios lingüístico psicológicos actuales que forman parte de la nueva metodología.

Existe otro aspecto del problema cuya solución con frecuencia es más difícil: la falta de suficiente práctica fuera de clase para que el alumno retenga, asimile y haga suyas por medio del sobreaprendizaje las lecciones presentadas en clase. El alumno tiende a subestimar dicho problema o no lo entiende. Es común el caso del estudiante -- en el aspecto gramatical, por ejemplo -- que por haber comprendido la naturaleza del fenómeno cree que lo ha aprendido; confunde el conocimiento del fenómeno gramatical y de

sus reglas con la habilidad que da el usar las estructuras típicas del idioma cuando han sido convertidas en hábitos. De los diferentes pasos que se requieren para llegar al verdadero aprendizaje de las lecciones, el alumno tipo medio puede sin mayor tropiezo imitar y repetir satisfactoriamente en clase las frases modelo que el profesor presenta, pero eso no es todo; la labor de memorización— ya lo hemos dicho— empieza fuera de clase cuando el alumno se enfrenta a la preparación de sus lecciones. Es este el paso más difícil por dos razones: 1) por el poco tiempo que el alumno está dispuesto a dedicarle sin darse cuenta exacta de que lograr la retención cuesta repetido esfuerzo, y 2) porque no teniendo al maestro que lo corrija, tiende a concentrar en el contenido que escucha del aparato de sonido descuidando la correcta pronunciación con que lo expresa.

No ignoramos los efectos perjudiciales de la fatiga, pues tenemos muy presente la ley de la disminución de los resultados, pero deseamos insistir en que el aprendizaje de una lengua, siendo, como es, desarrollo de habilidades mediante la formación de los correspondientes hábitos lingüísticos, hace indispensable la suficiente inversión de tiempo por parte del alumno para alcanzar la satisfactoria preparación de las lecciones, pues de otra manera la enseñanza se logra a medias o no se logra. Nadie en sus cabales osaría afirmar que para aprender a conciencia un instrumento musical, o algún deporte, basta con escuchar las correspondientes indicaciones del maestro de música, o del instructor de deportes; son las largas horas de práctica después de cada lección lo que hace al pianista, o al deportista que llega a destacarse. Por lo que resulta absurdo pretender que las lenguas se dominen limitándose el alumno a una exigua preparación fuera de clase.

La experiencia, como en otros casos, nos ha llevado a la conclusión de que para cada hora de clase presentada con la eficiencia didáctica que la enseñanza audio oral activa requiere, es indispensable que el alumno invierta un mínimo de dos horas en la preparación correspondiente, con la advertencia de distribuirlas en sesiones de treinta a cuarenta minutos cada una a fin de evitar los nocivos efectos de la fatiga y obtener los mejores resultados.

Las conversaciones semilibres, a las cuales ya hemos aludido, constituyen el coronamiento del trabajo de los alumnos al terminar una unidad, que a su vez comprende cuatro lecciones. Consisten estas conversaciones en la reorganización —esta vez no sujeta a memorización— de los materiales previamente aprendidos, que los estudiantes por parejas llevan a cabo mediante ligera práctica, basándose en tópicos sugeridos al final de la unidad, todo lo cual permite cierta libertad, imaginación y espontaneidad en el uso y expresión de las frases de las lecciones anteriores. Las conversaciones semilibres son en sí mismas prueba de la eficacia del trabajo del alumno,

pues en ellas se manifiesta como una consecuencia el resultado de los esfuerzos desarrollados en la adquisición de las habilidades ya mencionadas, las cuales le permiten expresarse con la debida corrección en diálogos diferentes, pero basados en el vocabulario fraseológico previamente memorizado.

CAPÍTULO DÉCIMOCUARTO

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA INDUCTIVA DE LA GRAMÁTICA POR MEDIO DE PRÁCTICAS CON ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS TÍPICAS

La enseñanza de la gramática ocupa en nuestros días una posición un tanto crítica: condenada por unos y mal defendida por otros. En general, no cabe duda que sigue predominando en las escuelas, si bien en muchas de ellas ha experimentado algunas transformaciones. Los innovadores más radicales la consideran innecesaria, aun perjudicial, y sin contar con qué puedan sustituirla deciden eliminarla de los programas. Intentaremos el examen del problema y seleccionaremos la solución que a nuestro juicio parezca más recomendable.

En el capítulo noveno de esta tesis hemos aludido al divorcio que con frecuencia existe entre las formas del habla en uso y aquéllas que los puristas de la gramática señalan como correctas. Las formas que adquirimos en el ambiente glótico que nos rodea, con las cuales comunicamos nuestras ideas satisfactoriamente, encuentran a menudo la censura de la gramática. Pero ya hemos expresado lo que en nuestro concepto—basado en la lingüística—significa la norma de lo correcto; si las formas que empleamos en la vida diaria se ajustan a dicha norma y a su vez contrarían los dictados de la gramática, sería lógico y conveniente empezar a preocuparnos por ver qué es lo que pasa con la gramática. El problema gramatical parece tener en sus cimientos dos bases igualmente falsas: una, concerniente a sus orígenes, y la otra, relativa al criterio que se sustenta ante la lengua.

Es sabido que los gramáticos latinos, al intentar el estudio de su propia lengua, tomaron los moldes de la gramática griega y trataron de ajustarla a dichos moldes. Otro tanto ocurrió con el español al proceder don Antonio de Nebrija a la elaboración de su Gramática Castellana, y desde entonces,

exceptuando a algunos innovadores, los gramáticos han seguido el camino bien trillado de basarse a su vez en gramáticos anteriores para la presentación de sus reglas o conclusiones. Así lo da a entender el doctor Juan M. Lope Blanch en su artículo *Valor lingüístico de la interjección*:

Desde que los gramáticos romanos, al adaptar al latín la clasificación griega de las partes de la oración, consideraron como categoría gramatical a las interjecciones, muchos han sido los lingüistas que han concedido a tal género de palabra esa alta categoría gramatical. Así lo hizo la lingüística escolástica medieval y así siguió haciéndolo la gramática renacentista de ella derivada. Muchos gramáticos modernos, como A. Bello, R.R. de la Peña, Lázaro Carreter y la misma Academia de la Lengua siguen todavía fielmente la clasificación latina.

Y el doctor John B. Carrol en su libro *The Study of Language*, pág. 16:

Unfortunately these works were sometimes colored by an undue emphasis on a philosophical interpretation of linguistic phenomena and a reverence for Greek as an ideal and fundamentally logical language. Latin grammarians, taught by the Greeks, took over, in the main, the models provided them by the Greek grammar, sometimes describing Latin in the same categories even when these categories did not exist in Latin. This is the sort of traditional grammar which, incidentally, has come down to the present day and influenced present day teaching.

La ciencia de la lingüística ha demostrado que si bien los llamados idiomas modernos — el inglés y el español entre ellos — junto con el latín y el griego pertenecen al gran tronco lingüístico indoeuropeo, las diferencias que los separan son considerables, y no es posible investigar en la estructura de los fenómenos glóticos de uno de ellos recurriendo al sistema correspondiente a otro. Interviene, además, el factor tiempo, pues de muchos siglos datan los moldes heredados del griego y el latín, y las lenguas desde entonces han evolucionado considerablemente.

La otra base en que se sustenta la gramática tradicional es la del falso criterio de lo lógico y lo estático, criterio que desatiende la verdadera naturaleza de la lengua. El procedimiento subjetivo que empleaban los filósofos antiguos al estudiar los problemas de la lengua los llevaba a aplicar un criterio lógico aunque la realidad fuera otra. Dice a este respecto el profesor Emilio Alarcos Llorach en su *Gramática Estructural*, pág. 11:

No se limita (la gramática tradicional) a constatar puramente los hechos del uso idiomático, sino que decide entre empleos legíti-

mos e ilegítimos. Se basa, por consiguiente, en el criterio de autoridad. Pero como nace por la aplicación al lenguaje de las preocupaciones lógicas y racionalistas de sofistas, peripatéticos y estoicos, se busca a sus preceptos y reglas un fundamento teórico, filosófico, con lo cual resulta una gramática lógica.

La regla formulada cobraba fuerza normativa apoyada en el prestigio intelectual del gramático, y era así cómo se imponía al alumno bajo pena de parecer inculto si no era aceptada, situación esta que prevalece en nuestros días. Se ignoraba, y se sigue ignorando en el presente, el carácter cambiante de la lengua. Las reglas, igual que antes, una vez elaboradas, quedan integradas en el conjunto total de la gramática escrita, y ya sabemos que lo escrito presenta mayor resistencia al cambio. Por estar escrito, y más si el autor goza de prestigio, el contenido de un texto gramatical se acepta como la máxima autoridad en cuestiones de la lengua. El concepto estático de los gramáticos no es objetado por el grueso del público que usa la lengua debido a que el proceso evolutivo de las formas lingüísticas es engañoso, pues opera a paso lento e irregular, de tal manera que causa al profano la impresión de que dichas formas son inmutables. Sin embargo, el proceso sigue su marcha, no se detiene a pesar de que los gramaticalistas intentan interponerse como muralla, y en tanto que el fenómeno lingüístico se transforma, por una parte, por la otra ocurre la fosilización de los conceptos expresados en las reglas normativas debido a la actitud conservadora de los gramáticos. Así se explica la alusión del doctor F.A. Martínez que leemos en la pág. 69 de su tesis doctoral:

Así surgen los gramáticos, cuya labor tiene que ser por fuerza más conservadora que progresiva. Y en este sentido conservador de los gramáticos nada tan fácil como recurrir a la arqueología de la lengua.

En esas condiciones, el criterio ortodoxo gramatical, lógico y estático, entra en conflicto con la realidad lingüística produciendo confusión en la mente de los alumnos, los cuales se ven sujetos, sin haberlo preferido, a una absurda dualidad en el idioma. Reforcemos lo expresado por nuestras palabras, con la sabia opinión del maestro González de la Calle, tomada de sus *Orientaciones doctrinales*. . . , pág. 72:

Sabido es que hasta fines del siglo pasado y aún para algunos tratadistas, hasta comienzos de la presente centuria, se ha pretendido ver los hechos lingüísticos en completa correlación y correspondencia con los procesos lógicos. La tradicional gramática general o filosófica así ha estado durante mucho tiempo estructurada y las

distintas y más granadas lenguas de cultura eran tenidas por verdaderas 'Lógicas en acción'. No es de extrañar, por tanto, que mientras la indicada concepción teórica dominaba sin límites los espíritus de los investigadores —y algo de esto ha ocurrido a los maestros Bello y Cuervo—, la Lógica y los criterios lógicos eran los instrumentos constantemente aplicados para resolver los problemas que de continuo plantea la etiología lingüística.

Otra cita del mencionado maestro, de la pág. 27 de la misma fuente, nos señala la desvitalización de la gramática, por no ajustarse —diríamos nosotros— a un procedimiento de observación objetiva como el que sigue y aconseja la lingüística descriptiva:

Tenemos una dolorosa experiencia que nos permite considerar con recelo los empirismos tradicionalmente enraizados. La gramática superficial, superficialísima que, cuando más, formula triviales normas, subseguidas de excepciones, exceptuadas de nuevo y a su vez en un casuismo abrumador, obsesionante, no parece que pueda, ni deba ser restaurada.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a la conclusión de que la gramática tradicional se refleja en la enseñanza, y al hacerlo lo hace con perjuicio. Pero no sólo el alumno hispanohablante sufre las consecuencias de esa situación; lo mismo ocurre, y en mayor grado, al alumno que estudia el español como segunda lengua. Hemos hojeado un regular número de gramáticas españolas escritas por profesores norteamericanos, y podría asegurarse que casi todos han seguido el texto *Modern Spanish*, por el profesor Marathon Montrose Ramsey. Elogioso fue el esfuerzo del citado maestro para poner al alcance de la enseñanza americana la gramática de la lengua española, y no fueron pocos los aciertos; pero su obra fue redactada hace más de sesenta años y se basó para ello en las gramáticas tradicionales del siglo pasado, ya para entonces bastante envejecidas. En vista de esto, a nadie se le escapa el desatino que significa seguir produciendo más gramáticas basadas en dicho texto. Las palabras del profesor Norman P. Sacks sirven para clarificar más el problema:

El método gramaticalista ha quedado expuesto en el capítulo octavo **the current spoken language, two assertions will doubtless find universal acceptance among Hispanists: 1) In the field of syntax, what was good enough for Bello and Ramsey is not necessarily good enough for us and 2) in the area of word and idiom frequencies, what was good enough for Buchanan and Keniston is not necessarily good enough for us.**

El método gramaticalista ha quedado expuesto en el capítulo octavo y no intentaremos incurrir en redundancias señalando sus nocivas conse-

ciencias. Deseamos solamente registrar un caso que, por típico y por haber sido una de tantas experiencias de la vida docente, nos sirve de ejemplo.

Existía en una de las principales universidades americanas, al lado de algunos procedimientos eficaces, uno a todas luces condenable por inútil. Los alumnos del primer año de español tenían que cumplir con el requisito de memorizar absolutamente palabra por palabra, sin alterar comas ni acentos, un folleto que contenía el resumen de los aspectos esenciales de la gramática tradicional. El rigorismo exigido en la memorización llegaba al grado que el alumno no podía presentar otros ejemplos, por más buenos que fueran, que los allí citados. Como era indispensable cumplir con ese requisito a fin de presentar examen, sobra decir que los alumnos memorizaban al dedillo todas las reglas incluidas en dicho folleto. La inutilidad del procedimiento se ponía de manifiesto cuando el alumno hablaba o escribía, pues incurría en toda clase de errores gramaticales. Sin embargo, el fracaso no convencía a la autoridad escolar directamente responsable del problema, y año tras año se repetía, hasta que el sentido común se impuso y fue abolida tal práctica después de un cambio de personal en la dirección de los cursos.

Como hemos dicho, lo anterior no es sino un ejemplo de lo que ocurre cuando la enseñanza de un idioma se basa en la gramática tradicional normativa. Como ésa, encontramos innumerables causas de los fracasos, como hemos podido comprobarlo recientemente. Los alumnos de otras escuelas que no logran pasar el examen audio oral en la institución en donde actualmente prestamos nuestros servicios, demuestran casi siempre que ni siquiera aprendieron a expresarse con un mínimo de corrección gramatical, cuando la gramática fue el objetivo principal, o uno de los principales, de los cursos que estudiaron con anterioridad. La causa de los fracasos radica, en opinión nuestra, en creer que se aprende un idioma si se tiene conocimiento o se memoriza un conjunto de reglas de una gramática tradicional basada, a su vez, como ya dijimos, en gramáticas envejecidas. Veamos con relación a este problema lo que dice el doctor Carroll en la pág. 2 del libro que nos ha servido de fuente:

...most language teachers in the United States have been accustomed to use, in their teaching, concepts of language structure which are not completely scientific and which derive ultimately from a historical tradition that stems from the work of ancient Greek and Latin Grammarians. Teachers of language have been prone to emphasize a normative rather than a descriptive point of view in talking about language.

Conceptos estos que pueden aplicarse a la enseñanza del idioma como lengua materna y como extranjera.

Afortunadamente, surgió una reacción en contra del método gramaticalista y pasó a predominar el de lectura después de la primera guerra; más tarde, durante la segunda, empezó a revelarse la preocupación por el idioma hablado—como ya hemos dicho al trazar el bosquejo de los antecedentes de la enseñanza—. Sin embargo, la influencia gramaticalista siguió proyectándose a través de otros métodos y en el presente coexiste, inclusive, al lado de procedimientos muy modernos, lo que ha dado por resultado un eclecticismo un tanto híbrido del que no siempre se obtienen los mejores resultados. Por ventura, la intervención de los lingüistas en la didáctica de los idiomas se ha manifestado también en la renovación del aspecto gramatical de la enseñanza. No que ellos hayan sido los únicos innovadores, pues el criterio inductivo de muchos pedagogos se ha impuesto al mismo tiempo, sino porque consideramos que la labor de los lingüistas ha sido, y es, la más fructífera.

Desechamos, por negativa, la posición en que han caído no pocos profesores que han reaccionado contra el método gramaticalista aboliendo la gramática completamente. Soluciones de tal naturaleza no acusan la debida meditación sobre el problema. No es posible despreocuparnos de la necesaria corrección gramatical en la enseñanza, y menos con adultos teniendo limitado el tiempo. La mente del ser humano es inquisitiva, por lo que la didáctica de los idiomas debe aprovechar tal característica psicológica; el dominio de ciertas generalizaciones de los fenómenos lingüísticos abrevia algunos aspectos del estudio y ahorra tiempo. El cómo hacer tal cosa ha sido en realidad uno de los problemas de la enseñanza. Sabiendo de antemano que el aprender sólo se logra mediante la participación activa del alumno en el hecho educativo, ya se ha concedido más importancia a la práctica de las formas gramaticales correctas, y no a la memorización de reglas. Lo anterior se basa en una de las leyes del aprendizaje, la del ejercicio activo, de la cual, junto con las demás leyes, hace una clara exposición el maestro Francisco Larroyo en su *Didáctica General*, págs. 27 a 29. La aplicación del procedimiento inductivo a estas prácticas complementa el aprendizaje haciendo que el individuo llegue a la comprensión del fenómeno y elabore, partiendo de la observación de los casos análogos practicados, la generalización correspondiente. El procedimiento inductivo, adaptación del método del mismo nombre, ya ha sido experimentado satisfactoriamente y ha demostrado ofrecer evidentes ventajas. La oración o frase modelo presentada por el maestro sin proporcionar previamente regla alguna, incita la curiosidad del alumno, pues ya sabemos que la presencia de un problema suscita una interrogación en

la mente del que estudia, lo cual hace surgir el interés en encontrar la solución por la utilidad que representa. La repetición de frases similares sobre el mismo fenómeno gramatical conduce al alumno por su propio esfuerzo a la generalización y a formular la regla correspondiente. En todo el proceso, parece innecesario el decirlo, no falta la orientación oportuna del maestro.

La enseñanza tradicional nos dice que es más rápido darle la regla al alumno desde un principio, pero se olvida que lo que en realidad se pretende en la nueva enseñanza no es la memorización de la regla como un fin, sino la asimilación de la estructura gramatical correcta, la cual se obtiene mediante la práctica de las frases similares que se presentan para llegar a la generalización. Por eso es necesario que, como dice el maestro López Vásquez en su artículo *Apuntamientos para un método propio*:

...la enseñanza de la gramática sea funcional y se derive del material del lenguaje que se maneja...

El método inductivo mediante la práctica de oraciones y frases ha sido aceptado por muchos maestros, pero sigue subsistiendo el problema de la gramática en sí misma con sus viejas definiciones y conceptos, muchos de ellos en conflicto con la realidad del medio glótico. Esto es, se enseña la misma gramática sólo que con diferente método, como si en eso consistiera todo el problema. Y es problema en sumo grado porque en español no contamos todavía con una gramática moderna basada en los principios científicos de la lingüística descriptiva. De aquí que a falta de ella los lingüistas aconsejen la observación de las formas en uso y la selección de las que deban enseñarse. Tal cosa no es nada fácil, pero la labor de varios maestros podría facilitar la tarea de seleccionar y organizar un conjunto de materiales prácticos, a reserva de que en un próximo futuro lleguemos a disponer de una gramática descriptiva de nuestro idioma, aceptable y constantemente al día, con firme fundamento en la ciencia de la lingüística. Con respecto a este problema, el doctor Robert A. Hall, Jr. nos dice en su ya varias veces citado *Leave your Language Alone!*, pág. 247:

...linguistics analyzes the structure of language systems, giving us a technique to make exact statements about languages as they exist and as they change in time. Of course this analysis will never be absolute; linguistics is like other sciences, in that it is cumulative, each generation builds on the work of preceding generations and goes farther, and the frontiers of knowledge are always being pushed ahead more and more. That is the way it should be, if linguistics

is to remain truly ~~scientific~~, otherwise, it would petrify into a theology, like traditional grammar has become in the last two thousand years.

Y más adelante, citándonos el ejemplo vivo de la gramática elaborada por el doctor Charles C. Fries, en la pág. 192 del mismo libro:

If you cannot observe for yourself, try to get a source of information whose prime interest is in the facts as they *are*, not as somebody says they *ought* to be. We have already mentioned C.C. Fries's *American English Grammar* as a description of actual usage on certain moot points in American English. We need to have new school grammars, whose statements are based on fact finding surveys like that which Fries made. But there is a danger, even here, of such a work as Fries's coming to its turn to be taken as an "authority" and treated as a source of dogma, rather than fact. To be really accurate in whatever we say about standard usage, we should re-examine and restudy the situation at least every fifty years or so, if not more often.

Excelentes conceptos vertidos por uno de los más distinguidos lingüistas americanos que deberían servir de orientación a universidades y academias de la lengua, a fin de emprender el estudio del español según los principios de la lingüística descriptiva.

En España, un maestro ha expresado parecido criterio. El doctor Samuel Gili Gaya, en una nota bibliográfica de la *Revista de Filología Española*, dice lo siguiente:

Cuando no se trata de Gramática normativa, sino científica, es menester renunciar a fórmulas rígidas y contentarse a menudo con describir los grandes procesos llenos de interferencias y vacilaciones. La frecuencia creciente, decreciente o variable de un fenómeno, y los cruces que halla en su camino, sirven muchas veces para descubrir la ley que lo gobierna.

Y una vez más las palabras del profesor Restrepo Millán tomadas de la misma nota bibliográfica que ya hemos citado en esta tesis:

...cosa muy distinta, y ésa sí no meramente útil, sino imprescindible, es el oportuno reducir los fenómenos que se vayan encontrando en la realidad de la lengua, a generalizaciones orientadas para uso en futuros casos similares, y no hechas tema de aprendizaje por sí solas, sino como resúmenes de experiencias vividas y prácticas ejecutadas.

La gramática realista debe consistir en una descripción exacta de su sistema estructural—de los artificios que se usan y el modo en que funcionan para expresar los significados necesarios—; pero

no intentará legislar sobre cómo han de usar el idioma los que lo hablan como materno. . .

De las anteriores citas se desprende que la contribución más importante de la lingüística a la enseñanza de los idiomas ha sido la de proporcionar las bases científicas para liberar a dicha enseñanza del purismo dogmático normativo de la gramática tradicional, así como de un lenguaje libresco con frecuencia anacrónico y casi siempre irreal.

Materia y método, pues, son necesarios para el buen éxito de la enseñanza del aspecto gramatical del idioma, en lo cual puede servir de ejemplo la labor desarrollada por el doctor Fries, primero, y ahora por el doctor Lado, en la enseñanza del inglés como segunda lengua, en el *English Language Institute* de *Michigan University*. Varios libros del doctor Fries, un buen número de artículos en la revista *Language Learning* y el reciente libro del doctor Lado, *Linguistics Across Cultures*, son fuentes que proporcionan suficientes datos sobre la enseñanza que en este capítulo hemos hecho centro de nuestra atención.

En el libro que hemos mencionado, citando al lingüista Fries nos dice el doctor Lado que los mejores materiales didácticos en manos del maestro son los que se basan en la descripción científica del idioma extranjero y en la comparación de sus fenómenos con los del idioma materno del alumno. Se intenta con esto localizar los puntos problemáticos que se presentan en la enseñanza para concentrar en ellos, pues dicha comparación nos ilustra sobre el grado de dificultad que existe y las formas que de preferencia deben ser presentadas al alumno. Lo anterior se basa en lo que ya hemos dicho en otro capítulo: que el alumno al estudiar un nuevo idioma, proyecta subjetivamente el suyo propio tanto por lo que respecta a las formas y significados como a la distribución de dichas formas y significados. El conocimiento previo de los problemas a los que se enfrentará el alumno sirve al maestro no sólo en la selección y presentación de los materiales, sino en su labor encauzadora—mayéutica, la llama el maestro López Vásquez—para conducirlo al buen éxito.

En otro capítulo de su libro, pág. 51, pasa a advertir el doctor Lado que por gramática estructural no debe entenderse lo que se entiende por gramática tradicional, con sus definiciones establecidas y su concepto de lo correcto basado en un conjunto de reglas absolutas. La gramática estructural se preocupa por lo que la gente expresa en el habla diaria, pero no se extiende a registrar todas las formas en uso, sino sólo aquellas que sistemáticamente son portadoras de significación y relaciones. En una expresión como: *una selección de revistas muy buena*, la forma *s* del sustantivo es portadora del significado de pluralidad, y la ausencia de ella, de

singularidad; por correlación, la ausencia del morfema *s* nos lleva a entender que la *selección es buena* y no las *revistas*.

La práctica gramatical se efectúa en clase mediante la presentación de las estructuras típicas del español, procediendo en cada caso con una serie de contrastes y sustituciones, tanto para la asimilación de las estructuras como para llegar por inducción a la generalización deseada. Estas prácticas, si bien son de carácter esencialmente gramatical, no deben efectuarse con descuido de la pronunciación correcta, pues la lengua es una toda ella, y la alteración de un fonema puede dar motivo a la alteración de un morfema, lo cual a su vez hace cambiar el sentido de la estructura en estudio. Por ejemplo, no puede conocerse el género del elemento principal y de su calificativo en la expresión *mi muchacha bonita* si el fonema final del sustantivo y el adjetivo es pronunciado con una relajación típicamente americana. La frase anterior, presentada varias veces en género femenino mediante la sustitución del adjetivo (*graciosa, mala, etc.*), y más adelante, por contraste, usando los mismos adjetivos en género masculino, lleva al alumno a la conclusión de que la terminación *a* indica género femenino y *o*, masculino, además de observar la correlación que existe entre sustantivo y adjetivo. De la misma manera puede procederse con las formas verbales para la práctica de la primera persona singular del presente, por ejemplo: *estudio la lección de español*, sustituyendo el verbo por otros (*practico, entiendo, etc.*) para establecer después el contraste con la tercera persona singular (*estudia, practica, entiende, etc.*) empleando la misma estructura sintáctica, lo cual conduce al alumno a la conclusión de que la primera persona singular termina en *o* y la tercera en *a* o *e*.

Ya lo hemos dicho, estas prácticas deben hacerse repetidamente, tanto como sea necesario para que el alumno llegue a establecer los hábitos correspondientes y a sentir como cosa propia dichas estructuras, de tal manera que pueda reaccionar automáticamente al emplearlas.

El profesor Daniel N. Cárdenas, de la *University of Chicago*, también ha investigado cuidadosamente el problema de la aportación de la lingüística a la enseñanza de la gramática. De dicho profesor es la siguiente cita, tomada de su artículo *Who is being exploited?*:

The main tenet of the linguist is that grammar should be taught by example and repetition rather than by paradigms, rules and translation. As much as possible, grammatical explanation should be withheld until after memorization. Through pattern practice the student continues his pronunciation exercises, continues learning set patterns of word order, intonation and meaningful signals in the construction of the language.

Algo más debemos agregar con relación al problema que estamos

estudiando. El doctor Tessen, cuya aportación a la enseñanza audio oral ha sido tan valiosa, insiste en que, ~~en todos~~ los aspectos de la enseñanza, prevalezca en la medida que sea posible la organización de los materiales didácticos en forma de diálogo, o por lo menos de pregunta y respuesta. Dicha insistencia—que nosotros encontramos muy plausible—, en el aspecto de las prácticas gramaticales ha hecho que éstas, siempre que el fenómeno en estudio se preste a ello, se realicen en la forma de preguntas y respuestas. En los casos en que no es posible hacerlo así, se utilizan otros procedimientos, el de canevá entre ellos. Aconseja también dicho maestro la conveniencia de omitir en lo posible toda terminología técnica de carácter gramatical, la cual sólo produce confusión en el alumno.

Sobre la cuestión del tiempo que debe dedicarse a las prácticas de carácter gramatical, existen diversas opiniones. Los métodos modernos parecen coincidir en que la enseñanza no debe limitarse a la gramática, sino que ésta debe hallarse en un plano secundario y subordinado a la enseñanza del idioma en su conjunto como un fenómeno vivo y activo. Diez a quince minutos de la hora de clase parece tiempo suficiente, según algunos maestros, cuando no se cuenta con secciones complementarias de clases por separado, de una a dos horas semanales. En realidad, la cuestión del tiempo está sujeta a las posibilidades del programa según la escuela donde se imparte la enseñanza.

CAPÍTULO DÉCIMOQUINTO

PRINCIPIOS BASICOS PARA UN PROYECTO DE METODO MODERNO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO IDIOMA EXTRANJERO

En los capítulos anteriores hemos expuesto la situación que existe en la enseñanza y los intentos renovadores que se están llevando a cabo; hemos presentado los resultados de nuestras diversas observaciones y de las investigaciones que fueron practicadas para esta tesis; hemos orientado nuestra labor teniendo en cuenta tanto la experiencia propia como la ajena; hemos aprovechado las valiosas opiniones de destacados maestros; hemos seleccionado y comentado los aspectos positivos de los diferentes métodos en uso. Ahora llegamos al capítulo de las conclusiones con la idea de que la labor desarrollada en este estudio pueda tener alguna utilidad, por lo menos en vía de experimento ante la situación que priva y la necesidad de introducir reformas.

Después de lo que hemos realizado, nuestra impresión es la siguiente: existen métodos que si en otras épocas se aplicaron, fue porque no los había más eficaces, pero en el presente bien podrían ser descartados por inútiles. Esto es, los resultados que de ellos se obtienen a la luz del esfuerzo, el tiempo y el dinero empleados, no son satisfactorios; tal podría decirse, por ejemplo, del método gramaticalista. También existen otros métodos que, en mayor o menor medida, incluyen aspectos de positivo valor didáctico mezclados con otros que carecen de él. Y cosa sorprendente, cada maestro que se identifica con uno de estos métodos es consciente del aspecto positivo y se expresa de él con justificada satisfacción, pero insiste en un *statu quo* por lo que se refiere a los aspectos de escaso valor, o bien las condiciones en que se desarrolla la enseñanza lo obligan a no ir más lejos. También debemos recordar que a veces un procedi-

miento, aparentemente negativo, ~~es~~ indispensable dentro de ciertas condiciones especiales. Casi siempre el método es determinado por el objetivo que se persigue. Sobre la existente variedad de métodos, nos dice el doctor Roberto Lado lo siguiente en su editorial *Research on Teaching Techniques and Method*:

But there are matters of teaching technique and of method in which there are difference of approach among linguists in the United States and abroad. Some use the native language freely in their textbooks, while others avoid the use of the native language in the materials but concentrate on comparative analysis to predict the learning problems. Some emphasize the memorization of specific dialogues, while others emphasize the substitution of elements in patterns. Some attempt to achieve phonetic perfection in pronunciation from the beginning, while others attempt phonemic accuracy first. Some bring into memorization, patterns required by the context before a systematic order of presentation would have reached them; others grade the introduction of patterns of sentences more strictly even at the cost of some contextual restriction in preparing conversations for study. Some favor a transcription that attempts of account for all the dialects of English; others favor transcription of a single dialect. We need research to determine if these differences are important; and if so, what particular practices are the most effective ones.

Y más adelante, las siguientes palabras que expresan lo que hemos tratado de realizar en la mayor parte de esta tesis:

We need research to determine if these differences are important; and if so, what particular practices are the most effective ones.

Respetamos, desde luego, la libertad de cada quien de enseñar los idiomas como juzgue necesario y conveniente, pero no por ello podemos renunciar a la idea de dar a conocer lo que a la luz de nuestras investigaciones nos parece que son los procedimientos más recomendables.

Limitándonos a la enseñanza del primer curso en condiciones normales, hemos dicho que hay muchos métodos que a pesar de la bondad de un aspecto valioso, contienen otros aspectos de carácter negativo que les impide llegar más lejos. Parece lógico, pues, y a todas luces evidente, que el mejor método será uno que comprenda sólo aquellos aspectos cuya bondad haya sido demostrada. Esto es, tomar de cada método lo más valioso que tenga, y hacer una selección de los diferentes procedimientos cuya utilidad como partes integrantes de un nuevo método sea incuestionable. Dicha selección de los aspectos más valiosos de varios métodos, para formar

un nuevo método, parece necesaria si lo que se pretende es llevar a cabo una reforma a fondo y no sólo parciales modificaciones. Si los diferentes aspectos y procedimientos seleccionados no son incompatibles entre sí, parece no haber razón alguna para no integrarlos en un método nuevo.

Pero si teóricamente el camino está expedito para la elaboración de un método más que intente resolver nuestros problemas, la tarea de aprovechar los diferentes principios que nos sirvan de base, la de relacionar los varios aspectos y organizarlos para formular un programa con ellos, y la de producir los materiales correspondientes, es trabajo sumamente laborioso que requiere la activa participación de varios maestros. Con vías a alcanzar tal meta, presentamos a continuación una serie de principios lingüísticos y pedagógicos que hemos obtenido como resultado de la selección anteriormente mencionada. Diremos, como ya lo anticipamos al principio de esta tesis, lo que en nuestra opinión pensamos que es el método más viable. Quizás el resultado sea un tanto ideal teniendo en cuenta la realidad del medio que nos rodea; quizás sea un método no para el presente sino para el futuro, que nuestro entusiasmo por la docencia quisiera ver realizado en nuestros días. Experimentarlo dentro de condiciones favorables sería lo indicado, pero donde la oportunidad no se presente para experimentarlo en su conjunto, como un todo, bien podrían adoptarse los principios que le sirven de base en la medida y grado que fuera posible hacerlo. Lo importante es hacer algo que signifique esfuerzos renovadores, pero hacerlo cuidándonos de no incurrir en dogmatismos, manteniendo la actitud alerta a fin de incorporar procedimientos nuevos, e inclusive cambiar por otro el método que aquí sugerimos cuando surjan innovaciones pedagógicas y lingüísticas más convincentes. Porque en esto hacemos nuestras las palabras del doctor Lado, que tomamos del citado editorial, *Research on Teaching Techniques and Method*:

In fact, if the learning of foreign language is to keep pace with technological advances in transportation and communication, we need to discover and test techniques that are at least twice as effective as those we now consider up to date.

We will certainly not achieve this goal under present conditions and attitudes, in which much of what we defend and consider scientific practice is based not on scientific discovery and testing but on esthetic reaction and preferences of linguists and others who have not explored the full range of possible techniques but continue to grope forward with some insights and memories as if insights and memories were scientific findings. Nothing but a dead end awaits us in this direction; while on the other hand, a brilliant promise of new discoveries lies in the direction proposed here.

Consideramos los siguientes como los principios más importantes que podrían servir de base en la elaboración de un método moderno para un primer curso de enseñanza del español como lengua extranjera.

1. No hay ser humano en ninguna parte del mundo que en condiciones normales no pueda aprender, además del suyo, otro idioma. La constitución anatómico fisiológica de los órganos de fonación y de audición del individuo de cualquier raza, presentan las mismas características estructurales y funcionales que hacen posible el desarrollo de las habilidades auditivas y orales necesarias en la comunicación por medio de la lengua. El hecho de que el hombre aprenda a una edad temprana su propio idioma, es prueba evidente de que no está imposibilitado para aprender una segunda lengua.

2. Aprender un idioma extranjero no es cuestión del conocimiento teórico de su estructura gramatical, o de la memorización del vocabulario; es, esencialmente, cuestión de desarrollo de habilidades audio orales por medio de la formación de los correspondientes hábitos lingüísticos. De aquí que el aprendizaje debe atender simultáneamente al total de los aspectos principales del idioma: vocabulario en frases y oraciones, corrección gramatical, comprensión de lo que se escucha y expresión oral. La lectura y la escritura, ya lo hemos dicho, son aspectos cuyo dominio corresponde a cursos superiores.

3. Enseñanza directa, usando en clase el idioma extranjero únicamente. La omisión completa de la lengua materna del alumno, dentro del aula, y fuera de ella en la preparación de las lecciones, tiene la importancia que ya hemos visto y convierte a este requisito en una de las bases más valiosas de la enseñanza moderna de los idiomas.

4. Importancia del aprendizaje visual. Aprovechamiento del sentido de la vista en todas las formas que sea posible hacerlo, pero con excepción de los materiales escritos en manos del alumno. Lo anterior se debe al perjuicio, ya demostrado, que en un primer curso causa la impresión visual de la letra en el aprendizaje audio oral.

5. Enseñanza audio oral. Aprendizaje por medio del oído, base del estudio del idioma. Las prácticas auditivas y orales con materiales del español hablado, conducen al alumno a un indispensable desarrollo de los hábitos lingüísticos de comprensión auditiva y de pronunciación correcta.

6. Aprendizaje por medio de la imitación reproductiva de mayor fidelidad, por parte del alumno, de los modelos de la pronunciación del profesor y de los aparatos de sonido. Es la facultad imitativa del individuo

su más valioso recurso para ~~captar~~ la pronunciación, la entonación y el acento extranjero con todos sus matices.

7. Sobrememorización en el estudio de las lecciones. Repetición constante y consciente de los materiales didácticos presentados por el maestro, a fin de llegar a la formación de firmes hábitos lingüísticos.

8. Corrección frecuente, oportuna y cuidadosa. El profesor debe corregir al alumno, tanto durante el proceso de imitación y repetición de las oraciones y frases, como en el recitado de los diálogos memorizados y semilibres, pues debe procurarse la correcta formación de los hábitos orales y estructurales de los alumnos.

9. Presentación del español por grupos fónicos. Esto es, por oraciones breves y frases con la fluidez normal del idioma. La lentitud en el habla, palabra por palabra, es causa de hábitos perjudiciales en el estudio de los idiomas.

10. Enseñanza por medio de diálogos. Organización de los materiales en forma de diálogos alrededor de situaciones. Oraciones y frases en forma de diálogos breves, subordinados a la realidad lingüística y psicológica de las situaciones reales de la vida diaria en los países hispanoamericanos.

11. Presentación de un vocabulario fraseológico de 800 a 1,000 palabras en un primer curso. Palabras de máxima frecuencia hasta donde sea posible, pero de acuerdo con la realidad lingüística anteriormente mencionada.

12. Enseñanza gramatical por el método inductivo y por medio de la práctica con estructuras sintácticas típicas, para aprender los mecanismos de base. Observación del fenómeno gramatical en varias frases similares mediante el procedimiento de sustitución y contraste, para llegar a la generalización.

13. Enseñanza sumamente activa, de carácter intensivo, con la máxima participación de los alumnos. Exclusión de lo teórico normativo e inclusión de lo práctico. Se aprende, como ya se ha dicho, por la acción; el dominio de una lengua se logra por la práctica constante. La enseñanza activa requiere grupos pequeños (seis a diez alumnos en cada grupo) y suficientes horas de clase (120 a 150 en un primer curso).

14. Medios auxiliares de acuerdo con el método de enseñanza, de carácter sonoro visual en nuestro caso. Texto adecuado para uso del maestro y buenas grabaciones sonoras acompañadas de ilustraciones gráficas, para uso del alumno. Además, aparatos de sonido, carteles con dibujos para facilitar el significado de las frases de los diálogos, películas cinematográ-

ficas, diapositivas, objetos varios y toda clase de realía adecuada a la enseñanza del español por medio de ~~los~~ procedimientos aquí sugeridos.

15. Preparación y motivación general del estudiante. Alumnos que emprendan el estudio inducidos por un motivo y que reúnan las condiciones implícitas en la "ley de la preparación", necesarias para el aprendizaje. Es indispensable que el alumno, además del desarrollo mental y los conocimientos previos correspondientes, de acuerdo con el ciclo escolar en donde inicia el estudio, posea una actitud receptiva, consecuencia del conocimiento del fin que se persigue. Una orientación a los alumnos antes de empezar el curso, puede obrar como reforzadora de la motivación general al actuar como motivadora específica. Sirve, además, para aclarar en la mente del alumno las dudas que tenga sobre el particular método que se va a emplear, principalmente por lo que se refiere a la exclusión del libro de texto y del idioma materno. El maestro, fuera de clase, debe seguir orientando a sus alumnos siempre que lo juzgue conveniente.

16. Práctica extra cátedra del español aprendido en clase. El beneficio de poner en uso el idioma fuera del aula, y de participar en toda clase de actividades relacionadas con una posible práctica del español, debe ser recomendado a los alumnos.

17. Coordinación de la enseñanza. Unificación de los principales procedimientos metodológicos y actividades emprendidas entre los diferentes profesores de un primer curso, a fin de que en todos los grupos se logren los mejores resultados y los alumnos, al pasar a un segundo curso, se encuentren bien preparados. La imaginación y la iniciativa del profesor no sufren con esto, pues siempre queda la libertad de *cómo* aplicar los principios didácticos para adaptarse a las especiales condiciones de los alumnos. Queda también la libertad de sugerir, en juntas de maestros, nuevos procedimientos que merezcan ser experimentados.

18. Evaluación del aprovechamiento. El trabajo diario como base para la evaluación de los resultados. El aprendizaje de los idiomas se logra mediante el desarrollo de determinadas habilidades que dependen de la formación de los hábitos correspondientes, lo cual sólo se alcanza a base de una concienzuda labor diaria. Evaluación complementaria sobre la base de pruebas y exámenes, principalmente por el valor que tienen de inducir al alumno a un repaso.

19. Adecuada formación profesional de los maestros, ya sean bilingües nativos o extranjeros. La formación profesional debe incluir, además de otros requisitos: dominio del español, satisfactoria preparación pedagógica y conocimientos de la ciencia de la lingüística, sobre todo en su aspecto aplicado a la enseñanza.

20. Condiciones físicas, higiénicas, etc., del medio en donde se enseña, favorables al proceso didáctico, de tal manera que éste no se vea obstaculizado por factores ajenos a la enseñanza. Un aspecto anticuado del salón de clases en el que se imparte una enseñanza con métodos modernos, establece un ambiente paradójico nada favorable.

21. Actitud positiva hacia la enseñanza de los idiomas, por parte de las autoridades administrativas escolares, cosa indispensable para la introducción de innovaciones. La falta de comprensión por parte de dichas autoridades, obstaculiza o frustra con frecuencia la enseñanza con nuevos métodos.

Son estos los principios básicos que hemos tenido en cuenta para sugerir el proyecto de método mencionado en el primer capítulo, al cual, como hemos dicho, el maestro López Vásquez ha denominado Método Directo Activo para comprender y expresarse en la lengua española, y al que, a manera de explicación, hemos agregado: *método directo audio oral y visual activo de la enseñanza del español como idioma extranjero, por medio de la imitación y memorización de frases en forma de diálogo.*

Lo anterior queda sujeto a la elaboración que el maestro o grupo de maestros hagan, de tal manera que los diferentes aspectos y procedimientos tomen forma y sobre esa base se estructuren el programa y los materiales didácticos correspondientes. Queda excluido de esta tesis ese aspecto práctico de aplicación concreta, el cual, como es lógico suponer, puede variar de acuerdo con las condiciones del medio y la psicología particular del tipo de estudiantes. Porque, ya lo hemos dicho, el alumno debe ser el centro de toda preocupación pedagógica, pues es indispensable tomar en cuenta sus intereses.

No importa cuánta experiencia tenga el profesor, es conveniente y necesario contar con un programa general para el curso que se enseña. El programa debe estar *estructurado de acuerdo con los objetivos que se persiguen*—audio orales en un primer curso—, los diferentes aspectos del español como materia didáctica y los procedimientos principales de que se servirá el profesor para hacer la presentación de dicha materia. Las horas, los días y fechas de exámenes deben figurar para la correcta dosificación, graduación y distribución de la materia didáctica.

Sugerimos para la elaboración del programa, organizar la enseñanza en tres secciones principales: de *Conversación*, de *Laboratorio* y de *Prácticas Gramaticales*. Según el tiempo total destinado a la enseñanza del primer curso, podrían dedicarse de tres a cinco horas a la semana a las clases de conversación, de una a dos a las prácticas audio orales, y de una a dos a las prácticas gramaticales. La organización de la enseñanza en

tres secciones, y dentro de cada sección cierta variedad en la actividad, según las diferentes fases del ~~trabajo~~, tiene una explicación de carácter psicológico. El trabajo monótono, sostenido durante toda una hora completa, conduce fácilmente a la fatiga, y de aquí la necesidad de pausas o cambios que la eviten. Siendo la conversación el aspecto que más interesa al alumno, no hay inconveniente en que a ella se dedique el mayor número de clases, pero aun en este aspecto es necesario el cambio. Una cosa es importante: que las tres secciones de la enseñanza coordinen entre sí el trabajo.

La *Sección de Conversación* tiene a su cargo la presentación de las lecciones en forma de diálogo, para ser memorizadas por los alumnos. La presentación oral, es importante el decirlo, debe hacerse colectiva e individualmente, de tal manera que después de haber sido presentada en coro una o dos veces cada frase, el alumno la repita él solo por imitación y pueda serle corregida su pronunciación y entonación. Al día siguiente, y antes de pasar a una lección nueva, los alumnos deben recitar por parejas los diálogos memorizados, lo cual está sujeto a la corrección gramatical y de pronunciación que el maestro haga una vez que haya terminado cada pareja. El intercambio de preguntas y respuestas entre los propios alumnos durante unos cuantos minutos, ya sea después del recitado de la lección o al terminar la presentación de una lección nueva, introduce una variante en la labor didáctica. Es recomendable que la clase principie con un ejercicio de pronunciación y termine con un repaso de la nueva lección presentada ese día. Después de cuatro lecciones, es recomendable un repaso mediante la práctica de conversaciones semilibres preparadas por parejas de alumnos. Esto tiene por objeto inducir al uso de las frases previamente memorizadas, pero ya con cierta libertad alrededor de tópicos que les incite la imaginación creadora.

La *Sección de Laboratorio* para prácticas audio orales, tiene a su cargo, esencialmente, procurar el *máximo desarrollo de la habilidad auditiva*, ya que la comprensión del idioma con la fluidez y el acento normales de los hispanoamericanos, presenta problema al alumno americano. Las lecciones que se presentan, también en forma de diálogo, están limitadas al vocabulario propio de un primer curso, pero no son las mismas que se usan en la *Sección de Conversación*. La idea es que el alumno desarrolle su habilidad auditiva con frases en arreglos diferentes, y enriquezca así su comprensión del idioma español. Los alumnos repiten cada frase que escuchan a través de los audífonos, y de esa manera el maestro puede corregir colectivamente los errores más comunes que se hayan cometido. Conviene romper, aquí también, la monotonía mediante la introducción de una breve práctica con ejercicios de carácter gramatical, en forma de pre-

guntas y respuestas, sin descuidar, desde luego, la correcta pronunciación por parte de los alumnos.

La *Sección de Prácticas Gramaticales* tiene a su cargo las prácticas con estructuras sintácticas y generalizaciones por inducción. Las prácticas se llevan a cabo tomando como base ~~el~~ vocabulario fraseológico memorizado en la *Sección de Conversación* y otras frases similares que tienen como centro un fenómeno gramatical común. Ya hemos explicado que por medio de los procedimientos de sustitución y contraste, el alumno no sólo registra en la memoria estructuras sintácticas típicas que le serán muy útiles, sino que la observación lo lleva, en cada caso, por el método inductivo, a establecer la generalización correspondiente. Con los fenómenos gramaticales que lo permiten, se hace la práctica organizando los materiales en forma de pregunta y respuesta; en otros casos, se emplea el procedimiento de canevá, de selección múltiple o el que sea más adecuado.

Es conveniente advertir que las secciones de *Laboratorio* y *Prácticas Gramaticales* no deben necesariamente limitarse al número de alumnos de un grupo de *Conversación*. La naturaleza propia del trabajo ejecutado en dichas secciones permite, diríamos aproximadamente, una proporción de alumnos de dos a uno en la de *Prácticas Gramaticales* con respecto a la de *Conversación*, y de cuatro a uno en la de *Laboratorio*.

Si el tiempo dedicado a la enseñanza es menor que el indicado y se carece de elementos económicos, se puede optar por la eliminación de las prácticas de *Laboratorio*. Por lo que respecta a la de *Prácticas Gramaticales*, podría tomarse tiempo de la *Sección de Conversación* para las prácticas con estructuras típicas. Pero es indispensable que el alumno cuente con las grabaciones sonoras en alguna parte para la preparación auditiva de las lecciones. Veremos en el próximo capítulo que este problema no carece de solución aun en las escuelas de escasos recursos pecuniarios.

Hay maestros que opinan que antes de terminar el curso, y a manera de repaso se introduzca un puente que lleve al alumno de lo ya aprendido oralmente a su expresión escrita. Esto es, con los mismos materiales memorizados, pero ahora con el libro a la vista, el alumno conoce la forma gráfica de lo que domina auditiva y fonadoramente, y establece la conexión entre el sonido y el signo gráfico que lo representa. Se inicia a los alumnos en la lectura en esta forma, y de allí pasan después a la escritura. El proceso, en este caso, no es aprender cómo se pronuncia la palabra escrita, sino cómo se expresa por escrito el idioma hablado. Sin embargo, nos inclinamos a pensar que dicho puente, indiscutiblemente ventajoso, es más benéfico al principio del segundo curso. No creemos aconsejable que si el alumno tiene que pasar por un examen al final del primer curso, el cual, como es lógico suponer, será de acuerdo con los objetivos audio orales que

hemos aceptado, se le presenten más problemas a última hora, problemas que habrán de obstaculizar los buenos resultados. Tiempo hay en el segundo curso para que el alumno emprenda ~~la~~ nueva experiencia, muy de acuerdo con los objetivos de la lectura y la escritura que para entonces vienen a sumarse a los audio orales.

La cuestión de las pruebas y los exámenes no es problema sobre el cual pretendemos extendernos al final de este capítulo. Tratándose de idiomas, preferimos estimular al alumno haciéndole saber que el trabajo diario pesa más en la determinación de las calificaciones. Ya hemos dicho que la naturaleza misma de la materia —desarrollo de habilidades por medio de formación de hábitos— hace imposible que el alumno pueda depender de un examen de fin de año para alcanzar buenos resultados. Eso puede hacerse con otras materias —un curso de historia, por ejemplo—, en las que a pesar del descuido de las clases diarias, en el que incurren con frecuencia los alumnos, un intenso estudio previo al examen, a base de desvelos, puede asegurar una calificación muy alta. Sin embargo, no somos refractarios a las pruebas y los exámenes, pues además de proporcionar otra manera de apreciar el adelanto logrado, tienen el efecto de hacer que el alumno refuerce su estudio mediante repazos periódicos.

Las pruebas y el examen final deben ser adecuados a la naturaleza del curso, procedimientos implantados y sus objetivos, según el método que sugerimos. La eliminación de los materiales escritos y de la lengua materna del alumno, hace necesario que dichas pruebas sean de carácter audio oral y se efectúen exclusivamente en español. La evaluación de los resultados debe tener en consideración varios aspectos, a fin de llegar a una apreciación justa del adelanto logrado por el alumno. Es de recomendarse incluir en toda prueba o examen los siguientes puntos: 1) comprensión del idioma hablado, tanto de la conversación sostenida con otro alumno, como de la lectura de un trozo hecha por el maestro; 2) pronunciación correcta de los fonemas dentro del marco de la frase; 3) fluidez normal de la pronunciación, estableciendo enlaces y sinalefas; 4) entonación por grupos fónicos, según la pronunciación normal del español; 5) vocabulario usado oportunamente, de acuerdo con las frases del tópico de conversación o del trozo leído para los fines de comprensión auditiva; 6) corrección gramatical de las frases y oraciones empleadas en las diferentes partes del examen; 7) conocimiento del contenido de las lecciones.

La implantación de un método como el que aquí a manera de proyecto se sugiere, no está exenta de múltiples dificultades; en el capítulo siguiente consideraremos algunos de los problemas principales que pueden presentarse y obstaculizar o evitar su buen éxito.

CAPÍTULO DÉCIMOSEXTO

PROBLEMAS POR RESOLVER EN LA IMPLANTACION DEL METODO PROPUESTO

El optimismo con que hemos presentado las anteriores conclusiones, concernientes a los principios básicos para la elaboración de un método y a la sugestión de un proyecto con vías a realizarlo una vez estructurado debidamente, de ninguna manera nos hace pensar que todo pueda realizarse fácilmente, sin tropiezos. Al igual que muchas otras actividades que impulsan el progreso de la vida humana, la metodología de la enseñanza siempre ha encontrado serios obstáculos en sus intentos de renovación. Por eso deseamos, en este último capítulo, señalar los problemas más graves a los que se han enfrentado ya otros métodos modernos y que podrían presentarse en la implantación del proyecto que hemos sugerido. En síntesis, para pasar después a tratar cada uno de ellos por separado, podría considerarse que son seis los principales problemas: 1) el relativo a la actitud del alumno, 2) el concerniente a la actitud y aptitud del maestro, 3) el de los medios auxiliares científicos adecuados, 4) el del tiempo destinado a la enseñanza, 5) el de los grupos aglomerados, y 6) el que se refiere a la actitud de las autoridades administrativas.

Hace tiempo leímos un pasaje en la pág. III de un libro interesante, *Language in Action*, entonces de texto en uno de los cursos de *Yale University*, escrito por el profesor S. I. Hayakawa:

The trouble human beings have in learning anything, whether from discussion, from experience, from historical events, from books, or from teachers, does not as a rule arise from the intrinsic difficulty of the lessons to be learned. It arises rather from the fact that before any new notions can be grasped, we have so much to unlearn: our cherished sentimentalities, our inherited dogmas, our superstitions, our

pet intellectual clichés — all serving to nullify, distort, or caricature beyond recognition the lessons we receive. As an American humorist has said, 'what's wrong with most people is not their ignorance, but the number of things they know which ain't so'.

Motivo de meditación ha sido la anterior cita por la verdad que encierra, y por que puede aplicarse a las ideas preconcebidas de algunos individuos, las cuales entran en conflicto con los conceptos expresados en esta tesis. Por eso las palabras citadas por el profesor Hayakawa son aplicables a la actitud y la conducta del alumno que se enfrenta con prejuicios al estudio de un idioma mediante un método moderno. También son aplicables al profesor que presenta resistencia hacia las innovaciones, y a la frecuente actitud incomprensiva de algunas autoridades administrativas.

El alumno de *high school* o de *college* cuando emprende por primera vez el estudio del español —digamos como ejemplo— bajo un método que sustituye el libro por un aparato de sonido, reacciona inmediatamente ante las condiciones de estudio a las que se ve sujeto; reacción que será mayor si con anterioridad ha estudiado algún idioma extranjero siguiendo un método tradicional. Sabe —aunque en realidad no sabe nada— que las lenguas en todas las escuelas se estudian con un texto, y si así lo ha hecho él en otra parte, estará absolutamente convencido de que no le será posible aprender de otra manera. El individuo ha sido psicológicamente condicionado a pensar de esa manera y establecerá un bloque mental que no le permitirá hacerlo en la forma auditiva que el nuevo método requiere. Este sería el ejemplo de un caso extremadamente difícil, pero abundan también los alumnos que ni presentan resistencia a tal grado, ni adoptan una actitud completamente receptiva. No pretendemos asegurar que tenemos en la mano la solución de este y los demás problemas, pero trataremos de presentar en cada caso algunas sugerencias que podrían o no utilizarse.

Siendo, como es, condición primaria que el alumno que va a emprender el estudio se encuentre preparado y motivado, es menester, por medio de una o más sesiones de orientación, despertar el interés en los particulares procedimientos didácticos, pues un alumno que comprenda el porqué del nuevo método, será un alumno convencido y dispuesto a cooperar en el proceso del aprendizaje. Además, los suficientes medios auxiliares visuales —sin la letra, por supuesto— tenderían a solucionar la repetida queja del alumno de que no puede aprender si no emplea la vista. La utilización de dichos materiales auxiliares sería adicional a la información que debe darse en el sentido de que, según lo afirma la psicología de la educación, sí es posible aprender por medio del sentido auditivo. En general, la solución

de este problema consiste en desarrollar una labor de convencimiento, y por eso consideramos ~~necesarias una~~ o dos sesiones de orientación, más la edición de unas explicaciones, a manera de instructivo, que los alumnos puedan consultar y meditar a solas.

No sólo el alumno presenta resistencia a lo desconocido de las innovaciones; hay maestros, lamentablemente, que con frecuencia rechazan todo lo que venga a alterar un orden establecido. Existe cierta tendencia, psicológicamente explicable, a la identificación del individuo con las cosas, los procedimientos, las ideas, etc. Si el maestro ha aplicado en la enseñanza un método con el que asegura haber obtenido buenos resultados, con el tiempo llega a hacerlo suyo, cree en él y lo defiende como parte integrante de su propia personalidad. Al ser humano no le complace escuchar opiniones en el sentido de que se encuentra equivocado, o de que puede hacer las cosas mejor de lo que ya las hace. Su prestigio sufre con ello y no debe extrañarnos que reaccione negativamente presentando resistencia ante las innovaciones, o emprendiendo la ofensiva con la intención de demostrar que él no se encuentra equivocado, sino los que tienen el afán de inquietarlo todo. A veces la reacción se debe a razones de simples preferencias sentimentales o de conveniencia personal: tal o cual método es muy agradable y los cuentos que se estudian muy divertidos; hay clases de conversación tan informales que se convierten en tertulias; existen expertos en gramática que —como en las iniciaciones estudiantiles— se obstinan en hacer sufrir a los alumnos con lo que ellos padecieron; hay maestros que temen las complicaciones de los métodos modernos, pues acarrear con ellos muchas preocupaciones.

Insistimos en aclarar que no todos los maestros presentan resistencia a las innovaciones, pues si así fuera no presenciáramos, como lo estamos presenciando, el renacer del interés, que parecía perdido, por reformar la enseñanza de los idiomas. Por otra parte, no toda es culpa de los maestros que se muestran conservadores, sino de las condiciones particulares en que trabajan: grupos sumamente numerosos, muchas horas de trabajo, sueldos bajos, deficiente formación profesional que reciben en las escuelas, etc. Se ha dicho que la profesión del magisterio es un apostolado; más valiera decir que es un martirologio. Se pensará que exageramos, pero léanse algunos de los muchos artículos aparecidos en los más importantes diarios y revistas americanos, publicados con motivo de la reacción que causaron los primeros *espuniques* soviéticos. En ellos se hacía acerba autocrítica y se señalaban entre otras causas que frenan el progreso de la ciencia, los bajos sueldos y las múltiples responsabilidades que se exigen a los maestros. En México, ya lo sabemos, la policía los persigue a culatazos para evitar que protesten

por los exiguos ingresos que perciben. ~~Una~~ ceguera mental impide ver que en manos de los maestros se encuentra la juventud de un país, juventud que será la responsable de llevar hacia adelante el progreso de la ciencia, de las letras, de las artes, de la cultura en general y de la vida toda.

El problema del maestro radica, además, en que, como consecuencia de los bajos sueldos, empiezan a escasear los que quieran dedicarse al magisterio, lo cual ocurre en la actualidad en los Estados Unidos en escala que preocupa seriamente. Esto, a su vez, hace que el lugar de los capaces lo tomen los ineptos, y que la calidad intelectual media del profesorado sufra con ello.

La enseñanza de las lenguas por medio de métodos modernos basados en la ciencia de la lingüística y de la pedagogía, requiere maestros con una preparación profesional superior a la que hasta ahora se ha ofrecido en las escuelas especializadas. Esto en sí es un problema cuyas consecuencias ya se dejan sentir, como lo hace notar el profesor Kenneth Mildenberger en su artículo *New Directions in Language Teaching*:

Of all the matters affecting the new approaches in language learning, the problem of more and better teachers is undoubtedly the most critical.

Son varios los requisitos que hacen de un individuo un buen maestro. El *FL Program*, de la más importante asociación americana de maestros de lenguas, ha llegado a conclusiones que tendrán el efecto de elevar el nivel de calidad en la formación de los profesores. En México, el doctor Francisco Larroyo, en las págs. 115 a 127 de su *Ciencia de la Educación*, señala las cualidades que debe reunir un buen maestro. En la enseñanza especializada, el maestro López Vásquez dedica al mismo tema un capítulo, pág. 33 de su reciente texto *Didáctica de las Lenguas Vivas*. Agotado dicho tema por los dos maestros, aquí sólo nos limitaremos a insistir en que, en la preparación profesional, además del dominio de la lengua que se enseña, el maestro debe adquirir suficientes conocimientos de algunas materias del campo de la lingüística —lingüística general, lingüística descriptiva, lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas, fonética general, fonética y fonología españolas, etc.— y del campo de la pedagogía —pedagogía general, historia de la educación, psicología general, metodología, didáctica especializada del español, etc.—. El progreso de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas y de la didáctica de los idiomas, ha sido asombroso en el aspecto teórico y experimental, por lo que resulta indispensable que dichos conocimientos sean adquiridos por los profesores de idiomas. Dice el doctor Lado a este respecto —y con él estamos de completo acuerdo— en su editorial *Training of Teachers*:

Our present understanding of human language and of ways of teaching it, if imparted to all the teachers of foreign language in the world, would produce a ~~dramatic~~ improvement in the effectiveness of foreign language teaching everywhere.

El problema de los medios auxiliares adecuados a la enseñanza que aquí proponemos presenta diferentes aspectos: el libro de texto para el maestro, las grabaciones con los materiales didácticos y los medios sonoro visuales.

Existen muchos textos, en cantidades fabulosas, diríamos sin temor a exagerar, pero casi ninguno que reúna los requisitos necesarios para la enseñanza audio oral y visual a base de diálogos. Algunos hay muy buenos, no cabe duda, desde el punto de vista de otros métodos, y otros medianamente aceptables para la conservación. A estas conclusiones hemos llegado después de practicar una investigación utilizando cincuenta textos de los más recientes, cuya publicidad hacía suponer que servirían para un curso de enseñanza audio oral del español. Los resultados estadísticos de dicha investigación pueden verse en el apéndice. Dejamos los comentarios al criterio del lector, y sólo deseamos hacer notar la escasez de libros adecuados para cubrir la demanda que pronto se hará sentir con motivo de las recomendaciones del *FL Program* de la *Modern Language Association*. A dicha escasez de textos se debe que esa organización haya comisionado a varios profesores para dedicarse durante seis meses exclusivamente a la elaboración de materiales adecuados al nuevo tipo de enseñanza, tarea en la cual se invertirá más de medio millón de pesos proporcionados por la fundación Rockefeller.

Consideramos que para un curso de acuerdo con los principios presentados en el capítulo anterior, es necesario elaborar los materiales didácticos, para uso del profesor, teniendo en cuenta tres requisitos esenciales: 1) omisión del español escrito en manos de los alumnos, 2) omisión de la lengua materna de los alumnos, 3) organización de las lecciones en forma de diálogos. Dichos materiales son para uso del profesor durante el desarrollo de la enseñanza, pero al final del primer curso, o a principios del segundo, durante el tiempo dedicado a establecer un puente, los alumnos deben adquirir el libro, quedando así a salvo los intereses de las casas editoras. Mientras tanto, la omisión del español escrito y de la lengua materna, podría sustituirse por una serie de dibujos que sirvieran para proporcionar el significado de las frases de los diálogos, a manera de ilustraciones de "historietas cómicas", además de utilizar las grabaciones sonoras.

Por lo que respecta a dichas grabaciones en el estudio oral de las lecciones, es de lamentarse que su calidad no sea mejor que la de los ma-

teriales escritos. A esta conclusión hemos llegado después de la investigación que practicamos utilizando veinte juegos de discos fonográficos, cuyos resultados estadísticos aparecen en el apéndice. Si bien algunas de esas grabaciones son más o menos aceptables, no pudimos encontrar una que reuniera los diferentes requisitos para satisfacer nuestros propósitos, no obstante el creciente número de discos que son lanzados al mercado.

A fin de disponer de materiales sonoros adecuados, casi todas las escuelas en donde los procedimientos audio orales tienen importancia y sus condiciones económicas lo permiten, proceden a hacer sus propias grabaciones, ya sea en discos o en cintas magnéticas. Tanto las del *Army Language School* como las del *American Institute for Foreign Trade*, satisfacen en alto grado sus propias necesidades. De acuerdo con nuestras observaciones, consideramos que los siguientes requisitos son indispensables en las grabaciones sonoras: 1) calidad técnica insuperable, 2) pronunciación, fluidez y entonación del español con la normalidad y realidad con que se habla en la vida diaria, 3) presentación de los diálogos por grupos fónicos, 4) pausas necesarias para que el alumno imite y repita cada frase.

Ya hemos dicho algo sobre los medios auxiliares sonoro visuales en el capítulo undécimo, por lo que aquí nos limitaremos a señalar el problema de la falta de un aparato que combine el sonido con lo visual, adaptado a la presentación del contenido de las frases de las lecciones. Ciertamente ya existe el cine sonoro y quizás ésta, u otra parecida, sea la solución tanto para las prácticas de laboratorio como para la preparación de las lecciones, siempre que la película se filme con criterio auténticamente didáctico. Para impartir las lecciones en clase sería necesario un aparato controlado por el maestro, que cambiara las ilustraciones correspondientes a la presentación oral de las frases. Por lo que respecta a la preparación de las lecciones, mientras la técnica moderna aplicada al desarrollo de los medios auxiliares no ofrezca otra cosa, el alumno dependerá de las grabaciones sonoras y de las ilustraciones gráficas que las acompañen en forma de folleto.

Se objetará que en México es imposible implantar un método como el que hemos sugerido por falta de elementos económicos, lo cual constituye otro problema. Sin embargo, podría pensarse en una solución viable de acuerdo con nuestras condiciones, solución que, si no perfecta, fuera por lo menos aceptable. Una sola máquina grabadora y reproductora de sonido, con determinado número de audífonos a lo largo de una mesa, en un lugar apropiado a donde puedan concurrir los alumnos a memorizar las tareas asignadas en clase. Si el programa lo permite, con esa misma máquina y los audífonos correspondientes podrían efectuarse, a manera de laboratorio, las prácticas audio orales. El precio de dichas máquinas es elevado, pero

no imposible para muchas escuelas, principalmente las particulares. Existen en nuestro país algunas instituciones cuya importancia en la enseñanza las obliga a contar con los medios más modernos. En nuestra Universidad, con la variedad de espléndidas instalaciones con que cuenta, se impone la necesidad de adquirir no un aparato o dos, sino un laboratorio de lenguas a la altura de los mejores que funcionan en los Estados Unidos. Por que no creemos que alguien pueda opinar que el equipo electrónico necesario hoy día para aprender idiomas de acuerdo con los métodos modernos, sea menos importante que las lujosas instalaciones para la práctica de los deportes. Por otra parte, si nuestra Universidad empezara y estableciera un laboratorio, el beneficio se multiplicaría, pues ya sabemos que lo que se hace en la ciudad de México se imita en la provincia; pronto brotarían laboratorios para prácticas audio orales en las instituciones de varios lugares de la república.

Otro problema de la enseñanza, no sólo de acuerdo con nuestros principios, sino con los de cualquier método, es el del escaso tiempo que se dedica al estudio del español. No es posible alcanzar el dominio de una lengua en dos o tres años de estudio con dos a tres horas por semana. El ejemplo de Europa, en donde se dedican a la enseñanza de los idiomas de seis a nueve años, debe servirnos como norma de criterio tanto aquí como en los Estados Unidos. Limitándonos al primer curso, consideramos aconsejable un total de 120 a 150 horas como mínimo. El idioma español en su conjunto debe estudiarse no dos o tres años, sino más tiempo, pues en tanto que la enseñanza de las lenguas extranjeras se imparta sobre la base de un absurdo regateo, no se lograrán satisfactoriamente los objetivos que se pretendan. Veamos lo que dice al respecto el *FL Steering Committee* de la *Modern Language Association*:

...when time is severely limited, the language teacher is compelled either a) to attempt all the possible things and therefore do them superficially, or b) to neglect some because of the desperate effort to do justice to others.

He (the student) has merely had what in many other nations would be the beginning of seven or nine years of uninterrupted instruction, leading to eventual proficiency.

Otro de los más serios problemas que presenta la enseñanza de los idiomas en general, es el de los grupos con numerosos estudiantes. En el caso particular de la aplicación de un método como el que hemos sugerido, el problema es aún más serio. La enseñanza oral activa requiere la máxima participación del alumno en clase, y dicha participación es imposible si se

trabaja con grupos aglomerados. Un máximo de diez—seis a ocho de preferencia—parece ser el número adecuado para asegurar la activa participación individual de todos los alumnos. Un experimento llevado a cabo durante dos años nos revela las ventajas de impartir la enseñanza a grupos reducidos, según lo afirma el profesor Duane A. Adams:

A study over a two year period at MSC (Mississippi Southern College) reveals that, with all other factors fairly constant, larger classes produced 25% of their numbers with skills enough to pass the Michigan Proficiency Test; whereas, with groups of half the size, nearly 50% were able to pass the same test at the end of a twelve weeks intensive course.

Acostumbrados como están los profesores a tener a su cargo grupos numerosos, esto parecerá a muchos un sueño irrealizable. Sin embargo, desde hace varios años se nota una tendencia a reducir la proporción de estudiantes por maestro, y se ha llegado a un punto en que las pretensiones de los métodos modernos de impartir la enseñanza a pequeños grupos tienen que aceptarse como muy justificadas. El doctor B. Ruml, ex decano de la *University of Chicago*, refiriéndose al problema del número de alumnos por cada maestro en las universidades, asegura, en su artículo *Pay and the Professors*, que ya existe una proporción bastante aceptable:

The ratio of students to teachers as it is now stands at about ten to one, sometimes less.

En México, ya sabemos, la situación es más difícil, pero por difícil que ésta sea el maestro no debe conformarse, sino insistir en la solución de este problema. Tal insistencia ha dado por resultado una reducción en los grupos de las escuelas preparatorias.

Se ha dicho con frecuencia que la situación que priva en las escuelas se reduce en esencia a un problema de carácter económico. Las autoridades administrativas de las escuelas oficiales y particulares tienen siempre en los labios esa respuesta. Ciertamente que de todas las actividades más importantes en la vida, la menos socorrida por los que tienen el poder económico en las manos es la educación; esto es, la educación justamente de sus propios hijos. No parece preocupar, a quienes debería preocupar el hecho, que el futuro de un país se encuentra en gestación en las aulas de las escuelas. Sin embargo, a pesar de que la actitud de las autoridades oficiales y del sector económicamente capacitado es de escatimar su contingente, consideramos que es responsabilidad máxima de las administraciones esco-

lares tratar de obtener los recursos económicos necesarios. Con muy buen tino, dice la profesora Margaret Eaton a este respecto:

However, if the program is judged worthwhile, school systems will find the money for it, as they found the money for other meritorious programs. Good education is worth what it costs; poor or inadequate education is not.

La actividad desplegada durante el presente año por dos presidentes universitarios, de *Yale* y de *Harvard*, es un ejemplo de lo que se puede hacer para reavivar el sentido de responsabilidad de los sectores económicamente más capacitados.

Cierto que existe el problema económico en las escuelas, pero cierto, también, que se puede y se debe hacer algo para aliviarlo o resolverlo. De cualquier manera, no nos parece razonable que sea la enseñanza de las lenguas la que siempre sufra la peor parte en la situación esbozada, cuando otras materias de igual o menor importancia son objeto de preferencias en los presupuestos escolares.

Deseamos insistir en que la enseñanza de los idiomas por medio de métodos y auxiliares modernos como el que aquí hemos sugerido, requiere una mayor inversión pecuniaria que por otros métodos, lo cual se debe a lo siguiente: alto costo de los auxiliares científicos sonoro visuales; total del tiempo de estudio, mayor del que ahora se dedica a los idiomas; reducido número de alumnos en cada grupo; sueldos decorosos para obtener profesores adecuadamente preparados. Sin embargo, según nuestro criterio, el costo no debe estimarse solamente por la cantidad invertida, sino teniendo en cuenta, además, los resultados. El por ciento de los alumnos que abandonan el estudio o que reprueban, es muy reducido en las escuelas donde se aplican métodos modernos, como hemos podido comprobarlo; el por ciento de los alumnos que logra adquirir el idioma satisfactoriamente, es muy alto. En cambio, en la mayoría de las escuelas donde se aplican métodos, no recomendables, se obtienen pobres resultados o el fracaso, como hemos podido verlo en las investigaciones estadísticas. En tales condiciones, no es admisible la excusa de que la implantación de un método moderno —cuyos principios y procedimientos han sido ya experimentados— constituya un problema económico insoluble, y menos puede admitirse que a dicha enseñanza se la considere sumamente cara.

Los problemas existen, sí, pero no son precisamente de carácter económico. Los que hemos expuesto en este capítulo son de responsabilidad colectiva, pero corresponde principalmente al profesorado y a las autoridades administrativas escolares el resolverlos y aun evitarlos. Porque reconocemos la existencia de dichos problemas pensamos que sería iluso creer

que la reforma de la enseñanza de los idiomas pudiera llevarse a cabo de una manera radical y simultánea en todas partes. Sin embargo, a pesar de todos los problemas, tanto en México como en los Estados Unidos está germinando la semilla y en algunas ~~escuelas~~ ya está dando fruto. Ante la transformación que empieza a operarse y que madurará en un próximo futuro, no hemos querido permanecer como simples espectadores. Esa es en el fondo la razón por la cual emprendimos con fervor, y creemos haber llevado a cabo, el estudio lingüístico pedagógico contenido en esta tesis.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, D.A., Materials and Techniques in teaching English as a Second Language. *The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 8. Boston, 1957.
- Agard, F.B. and Dunkel, H.B., *An Investigation of Second Language Teaching*. Ginn, Boston, 1948.
- A.H.E. Announces 1957 Conferences Dates and Reports on 11th. National Conference. A.H.E. Bulletin, Vol. 8, N° 10. Washington, 1956.
- Alarcos Llorach, E., *Fonología Española*. Las Américas Publishing Co., New York, 1950.
- *Gramática Estructural*. Editorial Gredos, Madrid, 1951.
- Alexander, J.T., Language Speed-Up at K.U. Regarded as Aid to Defense. *The Kansas City Star*, 17 de noviembre de 1957.
- Alonso, A., *Estudios Lingüísticos, Temas Hispanoamericanos*. Las Américas Publishing Co., New York, 1953.
- y Henríquez Ureña, P., *Gramática Castellana, Primer Curso*, 7ª edición. Editorial Lozada, Buenos Aires, 1947.
- Allen, E.D., How to teach students to think in Spanish. *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 3. Boston, 1958.
- Andersson, T., Memorandum to the American Institute for Foreign Trade. New York, 8 de octubre de 1956.
- Languages in the New Key. *PMLA*, Vol. LXXII, N° 2. New York, 1957.
- and Walter F., *Language teaching at the mid-century: a report on the UNESCO International Seminar on Modern Language Teaching for World Understanding*. Yale, New Haven, 1954.
- Anthony, E., The Importance of the Native Language in Teaching Vocabulary. *Language Learning*. Vol. V, Nos. 3-4. Ann Arbor, Mich., 1955.
- Antioch Notes*, boletín de publicidad de Antioch College. Enero de 1957.
- Army Language School, Mission, History, Organization*. Monterey, Calif., 1956.
- Beck, T.T., A la Télévision. *The French Review*, Vol. XXVIII, N° 1. Baltimore, 1954.
- Bénédict, G., *La Enseñanza Viva de las Lenguas Vivas por el Método Directo Progresivo*. Versión de J. López Vásquez. Imprenta Universitaria, México, 1953.

- Benoit-Lévy, J., La Télévision Educative en France. *The French Review*, Vol. XXVIII, N° 1. Baltimore, Md., 1954.
- Benson, M., The New Soviet Language Program. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 4. Boston, 1956.
- Beumer, F.H., Quotation on Languages. *The Modern Language Journal*, Vol. XV, N° 3. Boston, 1956.
- Bloch B. and Trager G.I., *Outline of Linguistic Analysis*. Linguistic Society of America, Baltimore, Md., 1942.
- Bloomfield, L., *Outline of Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic Society of America, Baltimore, Md., 1942.
- Bolaño e Isla, A., *Breve Manual de Fonética Elemental*. Editorial Porrúa, México, 1956.
- Bowman, R.K., *Foreign Languages Requirements for a L.A. Degree*. Arizona State College, Tempe, Ariz., 1957.
- Branscomb, H., *Foreign Language News Letter*. 26 de marzo de 1956.
- Brusiloff C., La Imagen Sonora de la Lengua Española. Separata de la *Revista de Cultura Universitaria*. Venezuela, 1957.
- Butler, N.M., The Study of Foreign Languages. *Hispania*, febrero de 1945.
- Cárdenas, D., Who is being exploited? *The Modern Language Journal*, Vol. XV, N° 7. Boston, 1956.
- The Application of Linguistics in the Teaching of Spanish. *Hispania*, Vol. XV, N° 4. Storrs, Conn., 1957.
- Castro Leal, A., Ponencia N° 76 al Congreso de Academias de la Lengua Española. México, D. F., mayo de 1951.
- Carreter, F.L., *Diccionario de Términos Filológicos*. Editorial Credos, Madrid, 1953.
- Carroll, J.B., *The Study of Language*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1953.
- Caswell, H.L., Speech before the American Association of Teachers of French. 29 de diciembre de 1954.
- Chambers, D., FLES: Saturation. Spanish in the Elementary Schools. *Hispania*, Vol. XL, N° 1. Marzo de 1957.
- Closset, F., *Didactique des Langues Vivantes*. Didier, Bruxelles, 1955.
- Cochran, A., *Modern Methods of Teaching English as a Foreign Language*. United Board of Christian Colleges in China, New York, 1952.
- Congressional Record*, The Importance of Foreign Languages in Business and Industry. Washington, 17 de julio de 1957.
- Cornelius, F.T., *How to Learn a Foreign Language*. Crowell Co., New York, 1955.
- *Language Teaching*. Crowell Co., New York, 1953.
- Cowan, J.M., The Cornell Plan of Language Teaching. *Hispania*, Vol. XXX, N° 1. Washington, D.C., febrero de 1947.
- Croft, K., In-Service Training for Locally-Appointed Teachers in the Bilingual Center Program. *Language Learning*, Vol. V, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich., 1953-54.
- Currivan, G., Language Study in the Elementary Schools is a New Trend in U.S. Culture. *New York Times*. New York, 30 de septiembre de 1956.
- Dawson, G.E., *PMLA*, Vol. LXXII, N° 2. pág. IV. New York, 1957.

- Decker, S.N., Adapting Audio-Visual Techniques to Language Instruction. *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 2. Boston, 1958.
- Derthick, L.G., Statement quoted in the *New York Times*. New York, 17 de noviembre de 1957.
- Douglas, K., A Statement in *Union*, San Diego, Calif., 23 de agosto de 1956.
- Doyle, H.G., *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese*. Heath Co., Boston, 1945.
- and Aguilera F., The Conversational Approach to Spanish. *Hispania*, Vol. XXVI. Febrero de 1943.
- Dulles, J. F. in Parker's *The National Interest and Foreign Languages*, pág. 2. U.S. National Commission for UNESCO, Department of State, Washington, 1957.
- Dykstra G., Teach Grammar. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Eaton, M. and others of the Editorial Committee of the New Jersey MLTA, FLES — Yes! *The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 8. Boston, 1957.
- Eenenaam, E.V., Annotated Bibliography of Modern Language Methodology for 1954. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 2. Boston, 1956.
- Evans, L.H. in Parker's *The National Interest and Foreign Languages*, pág. 2. U.S. National Commission for UNESCO, Department of State, Washington, 1957.
- Farrell, J., An Experiment in the Use of Drill Instructors in Language Laboratories. *Language Learning*, Vol. VII, Nos. 3-4. Ann Arbor, Mich., 1956-57.
- FL Bulletin Staff, The Language Laboratory. *FL Bulletin*, N° 39. The Modern Language Association. New York, octubre de 1956.
- *FL Bulletin*, N° 54. The Modern Language Association. New York, 1957.
- FL Steering Committee, Recent Policy Statements. *The Modern Language Journal*. Vol. XL, N° 7. Boston, 1956.
- FLIP, Why Study Foreign Languages? *FLIP*, Vol. I, N° 1. Arizona State College, Tempe, Ariz., octubre de 1957.
- Foreign Languages News Letter*. University of Louisiana. Louisville, Ky., marzo de 1957.
- Forum Staff, Foreign Language Section. *Forum*, Vol. 4, N° 4. Tucson, Ariz., mayo de 1957.
- Fries, C. C., Foreword. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- American Linguistics and the Teaching of English. *Language Learning*, Vol. VI, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich., 1955.
- Editorial. *Language Learning*, Vol. VI, Nos. 3-4. Ann Arbor, Mich. 1956.
- Fryer, D.H., Henry, E.R., Sparks, C.P., *General Psychology*, 4th. edition. Barnes and Noble, Inc., New York, 1956.
- Furness E.L., Are We Victims of Linguaphobia? *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 1. Boston, 1958.

- Gaona, F.L., *La Enseñanza de los Sonidos de la Lengua Española*, 2ª edición. Editorial Robredo, México, 1951.
- *Considerations on the audio-oral approach to the teaching of the beginners course in the modern foreign languages*. A.I.F.T., Phoenix, Ariz., 1957.
- García, D. V., *Lecciones de Lingüística Española*. Editorial Gredos, Madrid, 1951.
- Giduz, H., Teaching Modern Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, Vol. XXXVI, N° 2. Ann Arbor, Mich. 1952.
- Gili Gaya, S., *Fonética General*. Las Américas Publishing Co., New York, 1950.
- Notas Bibliográficas. *Revista de Filología Española*, Tomo XXXV, Cuadernos 3º y 4º, Madrid, 1951.
- Gleason Jr., H.A., *Introduction to Descriptive Linguistics*. Holt Co., New York, 1955.
- González de la Calle, P.U., Admoniciones para el Estudio de la Gramática Histórica del Castellano o Español. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, N° 10. Bogotá, 1947.
- Orientaciones Doctrinales para la Investigación Lingüística y Filológica del Castellano en América. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, N° 1. Bogotá, 1944.
- Grammont, M., *Traité de Phonétique*. Librairie Delagrave, París, 1939.
- Grew, J.H., French in Elementary Schools. *The French Review*, Vol. XXVIII, N° 2. New York, 1954.
- Haden, E.F., Retooling for Better Language Instruction in College. *Hispania*, Vol. XL, N° 3. Storrs, Conn., 1957.
- Hall Jr., R.A., Leave your Language Alone! *Linguistica*, Ithaca, N.Y., 1950.
- The Phonemic Approach: its Uses and Value. *The Modern Language Journal*. Diciembre de 1946.
- Harris, J., So you are going to try your hand at teaching French to children? *The French Review*, Vol. XXVIII, N° 1. Baltimore, Md., 1954.
- and Lévêque, A., *A Conversational French for Beginners*. Holt Co. New York, 1947.
- Havemann, E., The Tools Psychologists Invented. *Life*, pág. 107. Chicago, 14 de enero de 1957.
- The Psychologist's Service in Solving Daily Problems. *Life*, pág. 84. Chicago, 4 de febrero de 1957.
- Hayakawa, S.I., *Language in Action*. Harcourt, Brace and Co., New York, 1948.
- Hespelt, E.H., Forty years old! *Hispania*, Vol. XL, N° 3. Storrs, Conn., 1957.
- Hughes, J.P., The Administrative Organization of Language Teaching. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 4. Boston, 1956.
- Hutton, F.R., Doyle and others, *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese*. Heath and Co., Boston, 1945.
- Jackle, F.R., What is a "good risk"? *College Placement*. Bethlehem, Penn., octubre de 1957.

- Jespersen, O., *How to Teach a Foreign Language*. Allen and Unwin, London, 1952.
- Shenton, H. N. and Sapir E., *International Communication*. Kegan and Co., London, 1931.
- Johnston, M.C., The Part Played by the Office of Education. *Hispania*, Vol. XL, N° 3. Storrs, Conn., 1957.
- Modern Foreign Languages in the High School. *School Life*, Vol. 39, N° 9. Washington, junio de 1957.
- Language Needs in Government. *School Life*, Vol. 39, N° 7. Washington, abril de 1957.
- The Urgency of Accelerating the Teaching of Foreign Language "In the New Key". *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 4. Boston, 1958.
- and Seerley, C.C., *Survey of Foreign Language Laboratories in Secondary Schools and Institutions of Higher Education, 1957*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, 1958.
- Jones, H.M., A Shocking Contrast. *Forum*, Vol. 5, N° 1. Tucson, octubre de 1957.
- Kaulfers, W. V., Beyond the Textbook. *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 6. Boston, 1957.
- Keniston, H., *A Standard List of Spanish Words and Idioms*. Heath Co. Boston, 1941.
- *Spanish Syntax List*. Holt Co., New York, 1948.
- Kenyon, J. S., *American Pronunciation*. Wahr, Publishers, Ann Arbor, Mich., 1943.
- and Knott, T.A., *A Pronouncing Dictionary of American English*. Merriam Co., Springfield, Mass., 1944.
- King, P.E., *Study on Modern Language Laboratories*. Magnetic Recording Industries, New York, 1955.
- Kingsley, H.L., *The Nature and Conditions of Learning*. Prentice Hall, New York, 1957.
- Kirch, M.S., Specialist or Classroom Teacher for FLES? *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 3. Boston, 1958.
- Koelle, W., The Teaching of English in German High Schools. *PMLA*, Vol. LXXI, N° 2. New York, 1956.
- Kenyon, J. S., *American Pronunciation*. Wahr, Publishers, Ann Arbor, Mich., 1957.
- Maintaining Interest. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Pattern Practice — Completely Oral. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- A Prime Source of Student Errors. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Training of Teachers, Editorial. *Language Learning*, Vol. VIII, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich., 1957-58.
- Research on Teaching Techniques and Method, Editorial. *Language Learning*, Vol. VIII, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich., 1957-58.
- Lapesa Melgar, R., *Formación e Historia de la Lengua Española*. Madrid, 1943.

- Larroyo, F., *La Ciencia de la Educación*, Porrúa, México, 1955.
- *Didáctica General*, Porrúa, México, 1955.
- Le Coq, J.P., The Function of Language. *The Modern Language Journal*, Vol. XXXIX, N° 4. Ann Arbor, Mich., 1955.
- Life*, Editoriales en la revista *Life*. Chicago, 31 de marzo y 21 de abril de 1958.
- Locke, W.H., Je ne parle pas. . . *New York Times*, New York, 12 de mayo de 1957.
- Lope Blanch, J.M., *Observaciones sobre el Español Hablado en México*. Instituto Hispano Mexicano de Investigaciones Científicas, México, 1953.
- Valor Lingüístico de la Interjección. *Universidad de México*, Revista de la UNAM. México, 1956.
- López Vásquez, J., *Didáctica de las Lenguas Vivas*. Ediciones Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1953.
- Apuntamientos para un Método Propio en la Enseñanza de los Idiomas. *Boletín de Enseñanza Normal*, Año II, N° 8. México, 1955.
- Marekwardt, A.H., Why Linguistic Institutes? *Language Learning*, Vol. VI, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich., 1955.
- Motives for the Study of Modern Languages. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Martínez, F.A., *El Uso en la Lingüística*, Tesis Doctoral. Bogotá, 1944.
- Marty, F., *Methods and Equipment for the Language Laboratory*. Audio-Visual Publications, Middlebury, 1956.
- Matluck, J.H., *La Pronunciación del Español en el Valle de México*, Tesis Doctoral. México, 1951.
- The Presentation of Spanish Pronunciation in American Textbooks. *The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 5. Boston, 1957.
- Meibert, V., Translated into Scandinavian, too, Maybe? *Arizona Republic*, Phoenix, 4 de noviembre de 1957.
- Mayer, E.N. and Obrecht, D.H., The Application of Linguistics to Language Teaching. *French Review*, Vol. XXIX, N° 3. Baltimore, Md., 1955.
- McCloy, C.H., Adult Adventures with Modern Languages. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 4. Boston, 1956.
- McGrath, E.J., *FL Bulletin*, N° 42, of the MLA. New York, 1957.
- Language Study and Worlds Affairs. *School Life*, junio de 1952.
- Miallon, G., Les Auxiliaires de l'Enseignement des Langues Vivantes. *Les Langues Modernes*, 50 année, N° 4. París, 1956.
- Mildenberger, K., New Direction in Language Teaching. *Hispania*, Vol. XI, N° 3. Storrs, Conn., 1957.
- Mississippi Southern College, *Catalogue*. 1956-57.
- Meumann, E., *Pedagogía Experimental*, 2ª edición. Editorial Lozada. Buenos Aires, 1951.
- Modern Language Association, Language Labs. *The FL Program Report 2*. Boston, agosto de 1955.
- Conference on Criteria for a College Text book. *Language Learning*, Vol. VII, Nos. 1-2. Ann Arbor, Mich. 1956-57.
- *Qualifications for Secondary School Teachers of Modern Foreign Languages*. Heath and Co., Boston, 1955.

- Mueller, T., Perception in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 4. Boston, 1958.
- Navarro Tomás, T., *Manual de Pronunciación Española*, 4ª edición. Hafner Co., New York.
- *Estudios de Fonología Española*. Syracuse University Press, New York, 1946.
- *Manual de Entonación Española*, 2ª edición. Hispanic Institute, New York, 1948.
- *Compendio de Ortología Española*, 2ª edición. Madrid, 1928.
- and Espinosa, A.M., *A Primer of Spanish Pronunciation*. Sauborn Co., New York, 1926.
- Nehring, A., The Functional Structure of Speech. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Año IV. Bogotá.
- Nida, E. A., *Linguistic Interludes*. Summer Institute of Linguistics, Glendale, Calif., 1947.
- *Learning a Foreign Language*. National Council of Churches of Christ in the U.S.A., New York, 1950.
- Nichols, M.W., The History of Spanish and Portuguese in the United States, Doyle's *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese*. Heath Co., Boston, 1945.
- Padín, J., Tendencias Recientes en la Enseñanza de las Lenguas Vivas. *Hispania*, febrero de 1945.
- Parker, W.R., *The National Interest and Foreign Languages*. U.S. National Commission for UNESCO, Department of State, Washington, 1957.
- *The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 6, pág. 283. Boston, 1957.
- Passy, P., *Petite Phonétique Comparée*, 3ª edición. Teubner, Berlín, 1922.
- Pei, M.A. and Gaynor, F., *Dictionary of Linguistics*. Philosophical Library, New York, 1954.
- Pergment, M.S., *Aura-oral Work: Theory, Practice, Aims*. *The Modern Language Journal*, noviembre de 1948.
- Picazo de Murray, E., Teaching Spanish in Mexico to Students from the United States. *UNESCO's The Teaching of Modern Languages*. UNESCO, París, 1955.
- Pinloche, A., *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivantes*. Didier, París, 1940.
- Pintner, R. and others, *Educational Psychology*, 5th. edition. Barnes and Noble, New York, 1956.
- Pittman, D., *Practical Linguistics*. Mid-Missions, Cleveland, 1948.
- PMLA, Bibliography on Languages. *PMLA*, Vol. LXXII, N° 2, New York, 1957.
- For Members Only. *PMLA*, Vol. LXXII, N° 1. New York, 1957.
- The FL Program. *PMLA*, Vol. LXXI, N° 5. New York, 1957.
- Politzer, R.L., On the Relation of Linguistics to Language Teaching. *The Modern Language Journal*, Vol. XLII, N° 2. Boston, 1958.
- Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses. *Language Learning*, Vol. V, N° 1-2. Ann Arbor, Mich., 1953-54.
- Pulgram, E., *Applied Linguistics in Language Teaching*. Monograph Series N° 6. School of Foreign Service, Georgetown University, Washington.

- Putman Jr., I., *NAFSA News Letter*. New York University, New York, febrero de 1957.
- Real Academia Española, *Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía*. R.A.E. Madrid, 1952.
- Reed, D.W., *The Nature of Language. Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Richards, S.E. and Appel, J.E., *The Effects of Written Words in Beginning Spanish. The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 3. Boston, 1956.
- Reid, J.R., *The Teaching of Spanish Pronunciation. Hispania*, Vol. XXXVIII, N° 4. Baltimore, Md., 1955.
- Reindorp, R.C., *Metodología de las Lenguas Vivas*. San Martí y Cía., Lima, 1945.
- *The Reading Aim Reexamined. The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 5. Boston, 1957.
- Restrepo Millán, J.M., Martínez, *El Uso en la Lingüística*, Tesis Doctoral. Bogotá, 1944.
- *Nota sobre el libro Teaching and Learning English as a Foreign Language. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*. Bogotá, septiembre-diciembre de 1948.
- Roche, A.J., *L'Etude des Langues Vivantes*. Presses Universitaires de France, París, 1955.
- Ruml, B., *Pay and the Professors. The Atlantic*. Boston, abril de 1957.
- Ryan, J.J., Pintner, R. and others, *Educational Psychology*, 5th. edition. Barnes and Noble, Inc., New York, 1957.
- Sacks, N.P., *Current Usage in Spain. Hispania*, Vol. XL, N° 1. 1957.
- Sapir, E., *El Lenguaje*. Fondo de Cultura Económica, México, 1954.
- Shenton, H.N. and Jespersen, O., *International Communication*. Kagan Paul Co. London, 1931.
- Saussure, F. de, *Curso de Lingüística General*. Editorial Lozada, Buenos Aires, 1945.
- Sauzé, E.B. de, *Teaching French in the Elementary Schools of Cleveland. The French Review*, Vol. XXVI, N° 5. Baltimore, Md., 1953.
- Schurz, W.L., *Conferencia pronunciada ante el Council of Latin American Studies, de los Estados Unidos, en el mes de octubre de 1956.*
- Schwegler, R.A., *A Psychologist Looks at Modern Foreign Language Teaching. The Modern Language Journal*. Octubre de 1937.
- Shen, Yao, *Why no Translation? Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Shenton, H.N., Sapir E. and Jespersen, O., *International Communication*. Kagan Paul Co., London, 1931.
- Sparkman, C.E., *Language — its Way and its Sway. The Modern Language Journal*, Vol. XLI, N° 7. Boston, 1957.
- State Advisory Committee on Foreign Language Instruction in Connecticut, *Report to the Commissioner of Education*. Julio de 1956.
- Stevenson, C.S., *Article on the Growing Need for Foreign Languages. Kansas City Times*, 19 de diciembre de 1956.
- Stiefel, W.A., *Bricks without Straw. The Modern Language Journal*, Vol. XXXVI, N° 2. Ann Arbor, Mich., 1952.

- Stockbridge, G.R., The Direct Method Revised. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 7. Boston, 1956.
- Stone, N.P., FL Teaching in the U.S. Today. *Hispania*, Vol. XL, N° 3. Storrs, Conn., 1957.
- Sturtevant, E.H., *An Introduction to Linguistic Science*. Yale University Press, New Haven, Conn., 1947.
- Sun-Times'* Editorial on Foreign Languages and Sputnik. Chicago, 7 de noviembre de 1957.
- Thompson, M.P., Trends in High Schools Language Instruction. *FL Bulletin* N° 54. New York, junio de 1957.
- Thomsen, G., *Historia de la Lingüística*. Colección Labor, Madrid, 1945.
- Tovar, A., *Lingüística y Filología Clásica*, su Situación Actual. Revista de Occidente, Madrid, 1944.
- Treviño, S.N., *Applied Linguistics and the Preparation of Teaching Materials*. Monograph N° 8, Georgetown University, Washington, 1955.
- Turck, C.J., *Foreign Language News Letter*. 26 de marzo de 1956.
- Twaddell, W.J., Meanings, Habits and Rules. *Selected Articles from Language Learning*, Series I. Ann Arbor, Mich., 1953.
- Tyre, C.A., The Conversational Approach to Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. XXXVI, N° 2. Ann Arbor, Mich., 1952.
- UNESCO, *The Teaching of Modern Languages*. Publications UNESCO, Columbia University Press, New York, 1955.
- *A Bibliography of the Teaching of Modern Languages*. UNESCO Publications, Amsterdam, 1955.
- Van Leer, B.R., *Foreign Languages News Letter*. 26 de marzo de 1956.
- Villamana, E., La Lengua Española Enseñada a los Extranjeros. *Quaderni Ibero-Americani*, N° 3. Torino, 1955.
- Walsh, D.D., MLA Gets Grant for College Teaching Materials. *Hispania*, Vol. XL, N° 1. 1957.
- Westerman, D. and Ward, I.C., *Practical Phonetics for Students of African Languages*. Oxford Press, London, 1949.
- Winkelman, J., Grammar in the Aural-Oral Language Course. *The Modern Language Journal*, Vol. XL, N° 4. Boston, 1956.
- Witherington, H.C., *Educational Psychology*. Ginn Co., Boston, 1952.
- Whatmough, J., *Languages, A Modern Synthesis*. St. Martin's Press., New York,
- Wolff, H., Phonemic Structure and the Teaching of Pronunciation. *Language Learning*, Vol. VI, N° 3-4. Ann Arbor, Mich., 1956.
- Wolff, W., *Introducción a la Psicología*. Fondo de Cultura Económica, México, 1956.

A P E N D I C E

ESTUDIO ESTADISTICO DE LOS DISCOS DE ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS

Número total de juegos de discos examinados 20.

1. Calidad de la grabación: Excelente 7. Buena 8. Regular 5. Mala
2. Pronunciación de nativos 15. Extranjeros 4. Se ignora 1.
3. Pronunciación natural 3. Ligeramente afectada 11. Muy afectada 6.
4. Pronunciación normal 5. Muy rápida 2. Algo lenta 10. Demasiado lenta 3.
5. Pronunciación con enlace de palabras 5. Separándolas 7. Con hiato 8.
6. Indicaciones sobre la pronunciación: Efectivas 3. Deficientes 9. No hay 8.
7. Presentación: En forma de diálogos 8. De trozos narrativos 4. De lección gramatical con ejemplos Otras 8.
8. Presentación de las frases en el idioma materno primero 8. En el idioma extranjero que se enseña primero 3. Sólo en el idioma extranjero 9.
9. Presentación por frases 5. Por palabras 3. Por palabras y frases 12.
10. Hay pausa para que el alumno repita 10. Poca 4. Ninguna 6.
11. El contenido está expresado con la realidad y la naturalidad que se habla el idioma 5. Con artificio, preocupaciones gramaticales e influencia del inglés 15.
12. Vocabulario básico para principiantes 12. No es propio para principiantes 8.
13. Contenido interesante 6. Poco interesante 10. Nada interesante 4.
14. Contiene presentación de cuestiones gramaticales 7. No contiene 13.
15. Contiene una parte para fines de comprensión 6. No contiene 14.

16. Pretende el editor que los discos sustituyan al maestro 6. No lo pretende 5. Se ignora 9.
 17. Los discos tienen además un texto que debe leerse simultáneamente al escucharse las lecciones ~~9~~. Antes de escucharlas 3. Después de escucharlas 2. No hay texto 6.
 18. Número de discos 1 a 6. Clase de discos LP, 33 1/3 y 45.
 19. Número de lecciones que cubren los discos 8 a 40.
 20. Los discos se consideran globalmente aceptables 3. Medianamente aceptables 3. No aceptables 9.
- Lugar y fecha de la investigación: A. I. F. T., año de 1958.

En la pág. 82 del libro *Methods and Equipment for the Language Laboratory*, del profesor Fernand Marty, figura una lista de las principales compañías que producen discos, cintas magnéticas y otros auxiliares audio visuales. A este respecto, deseamos agradecer a la *Radio Corporation of America, Educational Service*, su cooperación a fin de poder apreciar la calidad de sus grabaciones.

ESTUDIO ESTADISTICO DE TEXTOS PARA UN PRIMER CURSO

Número total de textos examinados, de reciente publicación 50.

1. El libro es para usarse en clase 47. Fuera de clase 2. Sólo el profesor 1.
2. Objetivos que se persiguen según el texto: Entender y hablar el idioma 6. Los cuatro o cinco objetivos 37. Leerlo 4. Escribirlo 3.
3. Tiene indicaciones sobre la pronunciación 31. No tiene 19.
4. Aconseja el uso de discos, cintas magnéticas, etc., 12. No lo aconseja 38.
5. Presentación de las lecciones: En forma de diálogos 11. En trozos de lectura 7. En forma mixta 29. Otras formas 3.
6. Contiene párrafos para prácticas auditivas de los alumnos 4. No contiene 46.
7. Diálogos demasiado largos 30. Adecuados (150 a 200 palabras, en frases de seis a doce palabras de promedio) 6. Demasiado cortos 5. No hay diálogos 9.
8. El contenido de los diálogos está expresado hasta cierto punto con la realidad que se habla normalmente el idioma 13. Con artificio, preocupaciones gramaticales e influencia del inglés en la estructura y en la idea 28. No hay diálogos 9.
9. Los tópicos de los diálogos son prácticos y las frases son útiles 11. Lo son hasta cierto punto 26. No lo son 4. No hay diálogos 9.
10. Se requiere la memorización del vocabulario por frases 3. No se requiere 33. No hay diálogos 9.
11. Vocabulario de máxima frecuencia, básico 12. No lo es necesariamente 38.
12. Número de palabras del vocabulario, aproximadamente: Hasta 600 7. Más de 600 a 900 13. Más de 900 a 1.200 11. Más de 1.200 14.
13. El contenido de las lecciones es interesante, fácil y ameno 11. Lo es hasta cierto punto 29. No lo es 10.
14. Se requiere la práctica de traducción 36. No se requiere 14.
15. La corrección gramatical se intenta en la forma tradicional de memorización de reglas con ejemplos 29. Mediante el análisis de los problemas de la lección, empleando el tiempo indispensable 15. No se enseña la gramática 6.
16. Se hace uso de la lengua materna del alumno para enseñar el idioma extranjero 30. Se usa la lengua materna en un principio, pero con tendencia a omitirla después de las primeras lecciones 3. Sólo el idioma extranjero 5. No hay datos 7.
17. Edición tipográfica del libro: Excelente 23. Buena 19. Regular 6. Mala 2.

Lugar y fecha de la investigación: A.J.F.T., año de 1958.

CUADRO I

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE MEXICO

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Idiomas		Tiempo que dura el curso: 1 año	Número de horas a la semana		Número de alumnos en cada grupo				Aspecto físico del salón		
		Inglés	Francés		Menos de 3	3	9 a 16	17 a 25	26 a 40	Más de 40	Tradicional	Moderno	
Número total de grupos	80	71	9	30	14	61	5	3	33	36	8	73	7
En preparatorias .	20	17	3	20		20			13	5	2	17	3
En secundarias .	60	54	6	60	14	41	5	3	20	31	6	56	4

OBSERVACIONES: La mayor parte de los datos corresponden a grupos de instituciones de la ciudad de México y fueron proporcionados por alumnos y ex alumnos después de haber estudiado un primer curso de idiomas.

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS DE MEXICO

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Ambiente en clase		Participación de los alumnos		Tipo de libro que se usa			Uso del libro de texto		Uso de aparatos de sonido	
		Tenso	No tenso	Activa	Pasiva	Gramatical o de lectura	De conversaciones	Mixto	En clase y fuera de clase	Sólo fuera de clase	Si	No
Núm. total de grupos	80	44	36	19	61	42	12	26	73	7	1	79
En preparatorias ...	20	8	12	7	13	7	5	8	18	2		20
En secundarias	60	36	24	12	48	35	7	18	55	5	1	59

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS DE MEXICO**

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Uso del idioma materno del alumno			Se traduce en clase		Memorización de reglas gramaticales		Presentación del vocabulario		Conversación en clase	
		Mucho	Regular	Nada	Si	No	Si	No	En palabras aisladas	En frases completas	Si	No
Núm. total de grupos	80	35	40	5	67	13	73	7	73	7	23	57
En preparatorias ..	20	8	11	1	13	7	18	2	17	3	9	11
En secundarias	60	27	29	4	54	6	55	5	56	4	14	46

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS DE MEXICO**

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Se insiste en la comprensión auditiva		Se insiste en la pronunciación correcta		Profesorado			Las normas del idioma con el diccionario y la gramática		Método audio oral con memorización de diálogos	
		Si	No	Si	No	Extranjero	Mexicano con buena pronunciación	Mexicano con mala pronunciación	Si	No	Si, pero con libro	No existe
Núm. total de grupos	80	19	61	19	61	11	49	20	65	15	5	75
En preparatoria ..	20	6	14	3	12	3	11	6	14	6	2	18
En secundarias ...	60	13	47	11	49	8	38	14	51	9	3	57

CUADRO II

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Idiomas				Tiempo que dura el curso				Número de horas a la semana			
		Español	Francés	Alemán	Otros	6 a 8 semanas	1 trimestre	1 semestre	1 año	3 ó menos	4 a 5	6 a 10	Más de 10
Número total de grupos	200	137	38	15	10	2	9	60	129	43	144	10	3
En <i>colleges</i>	160	59	19	13	9	2	6	34	58	29	60	8	3
En <i>high schools</i>	100	78	19	2	1		3	26	71	14	84	2	

OBSERVACIONES: Los datos corresponden a grupos de diferentes lugares del país y fueron proporcionados por alumnos y ex alumnos después de haber estudiado un primer curso de idiomas.

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LOS ESTADOS UNIDOS

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Número de alumnos en cada grupo				Aspecto físico del salón		Ambiente en clase		Participación de los alumnos		Tipo de libro que se usa		
		8 ó menos	9 a 16	17 a 30	Más de 30	Tradicional	Moderno	Tenso	No tenso	Activa	Pasiva	Gramatical o de lectura	De conversación	Mixto
Número total de grupos	200	9	28	76	77	165	35	68	132	89	111	105	24	71
En <i>colleges</i>	160	8	25	48	19	78	22	30	70	53	47	47	14	39
En <i>high schools</i>	100	1	13	28	58	87	13	38	62	36	64	58	10	32

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de ~~1956~~ a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Uso del libro de texto		Uso de aparatos de sonido		Uso del idioma materno del alumno			Su traducción en clase		Memorización de reglas gramaticales		Presentación del vocabulario	
		En clase y fuera de clase	Sólo fuera de clase	Si	No	Mucha	Regular	Nada	Si	No	Si	No	En palabras aisladas	En frases completas
Número total de grupos	200	168	32	46	154	142	49	9	170	30	155	45	171	29
En colleges	100	77	23	29	71	66	29	5	81	19	73	27	81	19
En high schools	100	91	9	17	83	76	20	4	89	11	82	18	90	10

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1956 a 1957)

GRUPOS SEGUN INSTITUCIONES	Totales	Conversación en clase		Se insiste en la comprensión auditiva		Se insiste en la pronunciación correcta		Profesorado			Las normas del idioma son el diccionario y la gramática		Método audio oral con memorización de diálogos	
		Si	No	Si	No	Si	No	Extranjero	Americano con buena pronunciación	Americano con mala pronunciación	Si	No	Si, pero con libro	No existe
Número total de grupos	200	59	141	52	148	59	141	54	87	59	173	27	22	178
En colleges	100	38	62	32	68	39	61	39	45	16	82	18	16	84
En high schools	100	21	79	20	80	20	80	15	42	43	91	9	6	94

CUADRO III

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS

(Años de ~~1955~~ a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Idiomas				Objetivos de la enseñanza				Tiempo total que dura la enseñanza del idioma			
		Español	Inglés	Francés	Otros	Los 4 (ó 5) objetivos	Conversación	Traducción o lectura	Otros	1 año o menos	2 años	3 años	4 años o más
Número total de grupos	70	31	22	11	6	55	6	5	4	14	38	12	6
En México	40	6	19	9	6	33	4	3		8	18	10	4
En EE. UU.	30	25	3	2		22	2	2	4	6	20	2	2

OBSERVACIONES: La mayor parte de los grupos mexicanos fueron de instituciones de la ciudad de México; los americanos, de diferentes lugares de ese país. En la selección se aplicó el criterio estadístico de muestreo. Los datos fueron obtenidos, mediante la observación de los grupos en clase, por profesores y otras personas instruidas previamente al respecto.

DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Tiempo que dura el primer curso				Número de horas a la semana				Número total de horas del primer curso				
		6 a 8 semanas	1 trimestre	1 semestre	1 año	3 ó menos	De 4 a 5	De 6 a 10	Más de 10	30 ó menos	De 31 a 60	De 61 a 90	De 91 a 150	Más de 150
Núm. total de grupos	70	5	11	13	41	35	27	6	2	3	25	29	9	4
En México ...	40	3	5	8	24	30	7	3		3	17	14	5	1
En EE. UU. ...	30	2	6	5	17	5	20	3	2		8	15	4	3

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Número de alumnos en cada grupo				Total de horas de clase que da diariamente el profesor			Ayuda el profesor fuera de clase		Faltas de asistencia del profesor		
		8 ó menos	9 a 10	17 a 30	Más de 30	3 ó menos	Más de 3 a 5	Más de 5	Si	No	Más del 50%	50% ó menos	No falta
Número total de grupos	70	7	12	41	10	29	27	14	33	37	6	26	38
En México	40	3	4	23	10	5	22	13	7	33	6	19	15
En EE. UU. ...	30	4	8	18		24	5	1	26	4		7	23

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Faltas de asistencia de los alumnos		Puntualidad al empezar las clases		Condiciones físicas o higiénicas del salón			Participación de los alumnos			Enseñanza a ritmo ininterrumpida		
		Más del 100%	100% ó menos	Si	No	Buenas	Regulares	Malas	Activa	Regular	Pasiva	Si	Regular	No
Número total de grupos	70	25	45	55	15	31	23	16	31	26	13	22	35	13
En México	40	23	17	26	14	10	16	14	13	17	10	9	20	11
En EE. UU.	30	2	28	29	1	21	7	2	18	9	3	13	15	2

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Se aconseja la participación en actividades fuera de clase		Tipo de libro que se usa			Uso del libro de texto y aparatos de sonido			Medios auxiliares de la enseñanza				
		Si	No	Gramatical o de lectura	De conversaciones	Mixto	Libro solamente	Aparatos de sonido solamente	Se usan ambos	Visuales con la letra	Visuales sin la letra	Aparatos de sonido	Visuales y de sonido	No se usan
		Número total de grupos	70	43	27	18	11	41	41	2	27	10	1	13
En México	40	18	22	12	4	24	38		2	9		1	1	29
En EE. UU.	30	25	5	6	7	17	3	2	25	1	1	17	10	1

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Se leen las lecciones en clase		Enseñanza gramatical			Se traducen en clase		Presentación del vocabulario			Memorización de frases		
		Si	No	De manera tradicional	De manera inductiva o funcional	Tiene poca importancia o no se enseña	Si	No	En palabras aisladas	En frases completas	Ambas	Mucha	Regular	Nada
		Número total de grupos	70	61	9	28	23	19	49	21	20	15	35	16
En México	40	36	4	22	9	9	23	12	11	5	21	9	16	15
En EE. UU.	30	25	5	6	11	10	21	9	6	10	11	7	14	9

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Tiempo que se dedica a la conversación			La conversación se efectúa:				Importancia que se concede a la enseñanza audio oral			Se insiste en la pronunciación correcta		
		Casi todo	Parte	Nada	Entre los profesores alumnos	Entre el profesor y los alumnos	Ambas formas	No hay	Máxima	Regular	Ninguna	Mucho	Regular	Nada
Número total de grupos	70	15	42	13	12	29	17	12	36	28	6	35	27	8
En México	40	5	23	12	5	16	8	11	17	18	5	16	17	7
En EE. UU.	30	10	19	1	7	13	9	1	19	10	1	19	10	1

**DATOS ESTADISTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Uso del idioma materno del alumno			Clases complementarias de la observada				Porcentaje de alumnos que no terminan la enseñanza completa				
		Mucho	Regular	Nada	Práctica audio oral de laboratorio	Práctica gramatical	Ambas	No hay	1 a 10%	11 a 20%	21 a 50%	Más del 50%	No hay datos
Núm. total de grupos	70	28	37	5	17	7	7	39	5	14	13	25	13
En México	40	18	19	3	2	3	2	33		7	5	21	7
En EE. UU.	30	10	18	2	15	4	5	6	5	7	8	4	6

**DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Profesorado		Cursos estudiados por el profesor										
		Extranjero	Del país con buena pronunciación	Del país con mala pronunciación	En el idioma que enseña		En pedagogía				En lingüística			
					5 a 10	Más de 10	1 a 3	3 a 5	Más de 5	Ninguno	1 a 3	3 a 5	Más de 5	Ninguno
Núm. total de grupos	70	19	36	15	34	36	29	15	7	19	27	7	5	31
En México	40	9	22	9	23	17	19	8	3	10	17	3	2	18
En EE. UU.	30	10	14	6	11	19	10	7	4	9	10	4	3	13

**DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UN PRIMER CURSO DE
IDIOMAS EXTRANJEROS EN MEXICO Y EN LOS ESTADOS UNIDOS**

(Años de 1955 a 1957)

GRUPOS SEGUN PAISES	Totales	Concepto del profesor sobre el idioma							Opinión del profesor sobre lo que constituyo un buen método			
		Su aprendizaje es cuestión de:				La norma del idioma es:			Moderno	Tradicional	Ambos	No hay opinión
		Inteligencia	Hábitos	Ambos	No hay opinión	El que se habla en Madrid, Oxford o París	Según la región donde se usa	No hay opinión				
Núm. total de grupos	70	20	22	23	5	25	36	9	19	9	29	13
En México	40	13	12	13	2	16	19	5	9	5	17	9
En EE. UU.	30	7	10	10	3	9	17	4	10	4	12	4

CUADRO IV

DATOS SOBRE LA PREPARACION AUDITIVA DE LAS LECCIONES, Y POR MEDIO DEL LIBRO DE TEXTO

(1º y 2º semestres del año de 1955 a 1956)

ALUMNOS OBSERVADOS	Totales	Preparación			Estudio previo del español en otras instituciones		Motivos por los que se usa el libro			
		Con el libro	Con el libro y el aparato de sonido	Con el aparato de sonido solamente	Si	No	Falta de tiempo	No se puede escribir de otro modo	Para estudiar la gramática	No se usa
Núm. total de alumnos	40	14	8	18	21	19	7	6	9	13
Con pronunciación y entonación deficientes	20	13	5	2	16	4	6	5	7	2
Con buena pronunciación y entonación aceptable ..	20	1	3	16	5	15	1	1	2	16

OBSERVACIONES: La totalidad de los alumnos observados fueron del *American Institute for Foreign Trade*.

INDICE

<i>Caps.</i>		<i>Págs.</i>
1	<i>Propósitos, procedimientos y realizaciones.</i>	9
2	<i>El español como idioma extranjero y su creciente importancia.</i>	19
	a) La enseñanza especializada del español y el alumno americano.	
	b) Antecedentes de la enseñanza del español en los Estados Unidos y en México.	
	c) Importancia actual de la enseñanza del español y de otros idiomas.	
3	<i>Situación que priva en la enseñanza del español y de otros idiomas según las investigaciones practicadas en México y en los Estados Unidos</i>	30
	a) Comentarios sobre los resultados de las estadísticas efectuadas en México.	
	b) Comentarios sobre los resultados de las estadísticas efectuadas en los Estados Unidos.	
4	<i>Características de la enseñanza del español y de otros idiomas en la actualidad, y problemas fundamentales como consecuencia de la situación que existe</i>	45
	a) Síntesis de los comentarios anteriores.	
	b) Dos breves encuestas sobre el problema.	
	c) Resultados poco satisfactorios en la actualidad.	
5	<i>Nuevas tendencias de la enseñanza del español y de otros idiomas</i>	58
	a) Algunos antecedentes históricos recientes.	
	b) Nuevas tendencias en los Estados Unidos y en México.	
	c) Algunas instituciones en el campo de la práctica de la metodología moderna.	

- 6 *Dos centros de máxima importancia en la enseñanza del español desde el punto de vista de la aplicación de los métodos modernos.* 74
- a) The Army Language School.
 - b) The American Institute for Foreign Trade.
- 7 *La importancia de las aportaciones de la lingüística y la pedagogía en la enseñanza del español* 91
- a) Aportaciones de la lingüística y la fonética.
 - b) Aportaciones de la pedagogía y la psicología.
- 8 *La importancia de las aportaciones de algunos métodos a la enseñanza del español* 103
- 9 *Aportación del concepto lingüístico del uso y el triple criterio de lo correcto en el idioma* 116
- a) El concepto tradicional de lo correcto y su falta de validez científica.
 - b) La importancia del uso en el idioma.
 - c) Triple criterio de lo correcto en el idioma.
 - d) El español que debe enseñarse como norma de lo correcto.
- 10 *Aportaciones a la enseñanza audio oral y visual del español.* 130
- a) Naturaleza de la lengua como fenómeno audio oral esencialmente.
 - b) Desarrollo de la habilidad audio oral como objetivo básico en un primer curso de español.
 - c) Contribuciones de la fonética y la fonología, y la relación entre sonido y expresión escrita.
 - d) Valor de la intervención del sentido de la vista en el aprendizaje.
- 11 *Aportaciones a la enseñanza directa del español con la absoluta omisión de la lengua materna del alumno* 143
- a) El método directo y sus aportaciones.
 - b) Organización gradual de la materia didáctica.
 - c) Enseñanza visual, sin la letra, con auxilio de la realidad.
 - d) Medios auxiliares sonoro visuales modernos.

12	<i>Aportaciones a la enseñanza del español por medio de frases en forma de diálogo.</i>	153
	a) El aprendizaje del vocabulario por palabras aisladas y sus consecuencias.	
	b) El grupo fónico y la enseñanza por frases.	
	c) El español de conversación como realidad del idioma y base para estudios superiores.	
13	<i>Aportaciones a la enseñanza activa del español por medio de la imitación, la memorización y la expresión semilibre.</i>	164
	a) La psicología y los procedimientos propuestos.	
	b) El aprendizaje activo y la comunidad educativa limitada a pequeños grupos.	
	c) Importancia de algunos otros procedimientos.	
14	<i>Aportaciones a la enseñanza inductiva de la gramática por medio de prácticas con estructuras sintácticas típicas.</i>	174
	a) La enseñanza gramaticalista y sus efectos.	
	b) Importancia actual de la gramática y los nuevos métodos de enseñanza.	
	c) La aportación de la lingüística descriptiva y la enseñanza por medio de estructuras sintácticas típicas.	
15	<i>Principios básicos para un proyecto de método moderno de la enseñanza del español como idioma extranjero.</i>	185
	a) Principios básicos lingüístico pedagógicos.	
	b) Proyecto de método para la enseñanza del español.	
	c) Aspectos principales de un programa según el método propuesto.	
	d) Importancia del trabajo diario en la evaluación del aprendizaje. Pruebas y exámenes.	
16	<i>Problemas por resolver en la implantación del método propuesto.</i>	195
	a) Actitud del alumno. Actitud y aptitud del maestro.	
	b) Medios auxiliares indispensables.	
	c) El problema de tiempo y el de número de alumnos.	
	d) Actitud de las autoridades administrativas.	
	<i>Bibliografía</i>	205
	<i>Apéndice</i>	214