

572.65

A 37

572.65
A 37



REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Experiencias y Contribuciones para la Enseñanza de los Idiomas Extranjeros

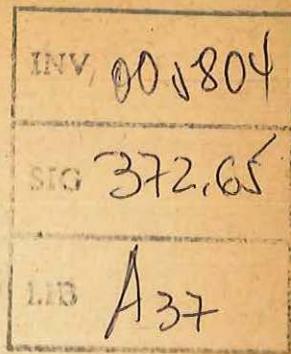
SERIE

didáctica

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

4

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA



**Experiencias y Contribuciones
para la Enseñanza de los
Idiomas Extranjeros**

SERIE

didáctica

4

**CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PASEO 55 Buenos Aires Rep. Argentina**

*2764
Ej.1*

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

372.65

A37

Ej1

SERIE DIDACTICA

- I. — EXPERIENCIAS Y CONTRIBUCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA.
- II. — EL TEATRO EXPLICADO EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA (Ciclo 1961).
- III. — CONTRIBUCION AL ESTUDIO DEL CASTELLANO EN LA ARGENTINA. PLAN DE ENSEÑANZA Y MORALIDAD DEL IDIOMA. (Documentos y sugerencias).

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION
E INFORMACION EDUCATIVA
Servicio de Información Educativa

Parera 55 - Buenos Aires

República Argentina

EXPERIENCIAS Y CONTRIBUCIONES
REFERENTES A LA ENSEÑANZA
DE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

ADRIANA GANDOLFO

Maestra normal y Profesora normal con especialidad en Inglés, egresada del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Traductora Pública (Provincia de Bs. As.). Becada por el Consejo Británico para realizar estudios de Fonética en Inglaterra. Becada por la Comisión Nacional de Cultura para efectuar un viaje de estudios a Stratford-on-Avon. (Inglaterra). Becada por la Williams Foundation para estudiar en la Universidad de North Western, Illinois, en Estados Unidos. Becada por la Asociación Smith Mundp Grant, para estudiar Fonética, Lingüística y Práctica de Laboratorio en la Universidad de Michigan (Estados Unidos). Becada por el Programa Fulbright para asistir al Congreso de la Universidad de Indiana.

Actividad docente actual: Acaba de acojerse a los beneficios de la jubilación. Ex profesora de Fonética, Dicción, Lengua y Gramática Inglesas, en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". En la actualidad dicta cursos para graduados sobre Práctica de Laboratorio, en el citado Instituto.

**CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA**
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

UN CUARTO DE SIGLO A LA VANGUARDIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1. — *Primeras experiencias: 1936 - 1939.*
2. — *Tipos de laboratorios: 1956 - 1959.*
3. — *Unificación de esfuerzos para la instalación de un laboratorio moderno. Util y altruista aporte de la iniciativa privada para colaborar con un instituto oficial: 1960 - 1961.*
4. — *El nuevo laboratorio del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas: 1961.*
5. — *Técnica de laboratorio. desarrollo de clases "tipos".*
6. — *Algunas conclusiones.*

1. — PRIMERAS EXPERIENCIAS: 1936 - 1939

El año 1936 marca para nuestro Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" el comienzo del uso de elementos mecánicos para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre 1936 y 1939 se instala y funciona el primer laboratorio que da cabida a quince alumnos. Se disponen conexiones alrededor de una mesa alargada a la que se conectan hasta quince pares de auriculares que reciben el programa enviado por medio de un tocadiscos; y se coloca convenientemente un alto-

parlante que permita pasar de la recepción por auriculares a la recepción por altoparlante y viceversa según lo requiera el material transmitido.

En la misma consola que contiene el pick-up se coloca una cabeza de grabación, que unida a un micrófono, permite a los alumnos grabar sus propias versiones de los pasajes enseñados; y con esto se agiliza un sistema que hoy en día está muy en boga en los Estados Unidos de Norteamérica con el nombre de "listening - lab" es decir, laboratorio para la ejercitación del oído en el que quedan reducidos al mínimo las posibilidades de grabación.

Mencionar, los veinticinco años transcurridos desde 1936, como un cuarto de siglo logra magnificar este lapso en nuestro cálculo mental del tiempo; pero es desde entonces que la ejercitación auditiva por vía mecánica y la grabación en la enseñanza de la fonética y en el perfeccionamiento de la dicción se han implantado en nuestro instituto.

La experiencia ha probado que el laboratorio da la oportunidad de escuchar cualquier lengua hablada por nativos en sus matices más diversos: conversaciones familiares, conferencias, diálogos amenos, monólogos, escenas de obras teatrales, etc. Al procurar entender lo que se dice a la velocidad natural dada por un disco, que ni se detiene, ni disminuye su velocidad, ni repite, el oído se ve forzado a rendir un máximo y a reconocer en la práctica todo un cúmulo de reglas fonéticas que, mientras no se transformen en caudal de conocimiento que se aplica casi instintivamente, sólo resulta letra muerta e inútil.

Para conseguir esto el procedimiento es el siguiente:

1º) El alumno debe desconocer el texto del trozo o de la conversación elegida aunque debe resultarle familiar el vocabulario empleado.

2º) Mientras se hagan los ejercicios, no ha de tenerse a la vista ninguna versión escrita, ni en notación fonética ni en escritura corriente.

3º) El alumno ha de tener oportunidad de escuchar el trozo completo tantas veces como sea necesario, debiendo tenerse en cuenta que medio minuto de transmisión da lugar a treinta minutos de trabajo.

4º) La atención del alumno ha de dirigirse en tal forma que se sienta capaz de dividir el pasaje en sus párrafos o en los parlamentos pertenecientes a cada personaje, para que se puedan repetir esas partes por separado y facilitarle así la transcripción fonética.

5º) Se procederá a corregir la versión fonética.

6º) Se procede a marcar los acentos, las pausas y la entonación. Al finalizar cuarenta minutos de clase, este ejercicio de observación gradual, esta discriminación sistemática del acento, pausas, entonación y ritmo, hecha pura y exclusivamente a través del oído dará al estudiante una versión gráfica exacta de un pasaje hablado. Con esto se cumple la primera etapa de este procedimiento, que consta de tres, correspondiendo la segunda a ejercicios de repetición que agilizan la articulación y favorecen la memorización del trozo, y la tercera a la grabación de la versión oral del alumno para poder hacer la comparación con el original.

Aunque el proceso total parezca lento y complicado al principio, es sorprendente ver cómo crece la habilidad y la rapidez de los alumnos en tomar versiones fonéticas, cómo aumenta su poder de imitación en los ejercicios orales y cómo es posible alargar las versiones a transcribir en los cuarenta minutos de clase.

Hasta aquí, lo que corresponde a nuestras primeras experiencias.

2. — TIPOS DE LABORATORIO: 1956 - 1959

La necesidad de mantenernos al día nos llevó a investigar en el extranjero la diversidad de laboratorios existentes y las

ventajas que unos y otros ofrecen. Por cierto que la variedad es grande, así que nos limitaremos a describir aquellos que tienen características salientes y que pueden considerarse típicos. En general los planos contemplan las exigencias del espacio y del número de alumnos a ejercitar, número que oscila entre quince y ciento cincuenta.

Existe un tipo de laboratorio económico, como el de la Universidad de Miami, en Coral Gables, Florida, que ofrece cincuenta asientos colocados en hilera de espaldas a tres de las cuatro paredes del salón rectangular. Cada asiento tiene una conexión para un par de teléfonos en una especie de friso colocado entre el respaldo y la pared. Véase la Fig. 1. Queda así libre un am-

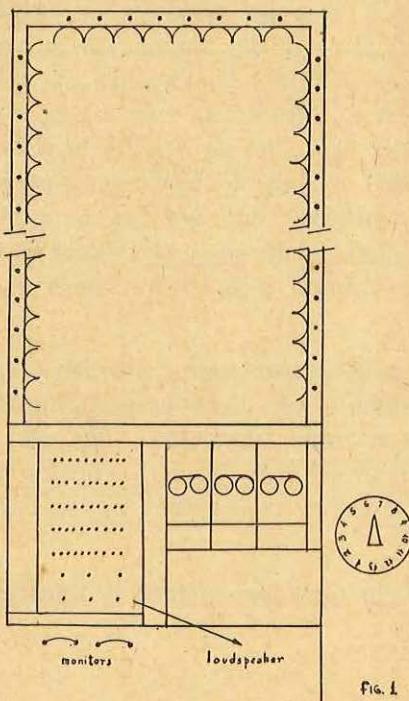
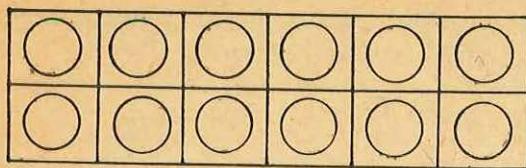
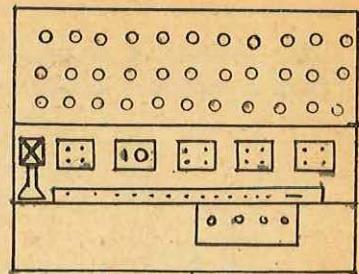


Fig. 1
Miami University Laboratory of Language

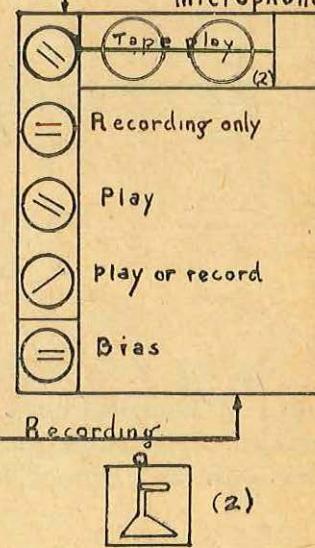
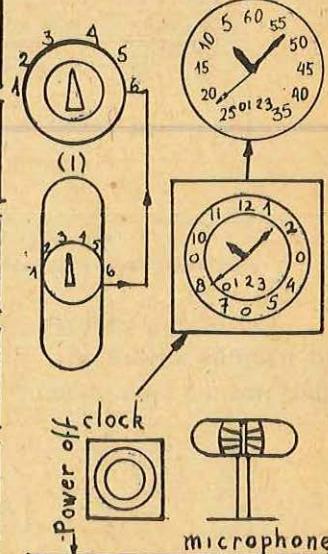
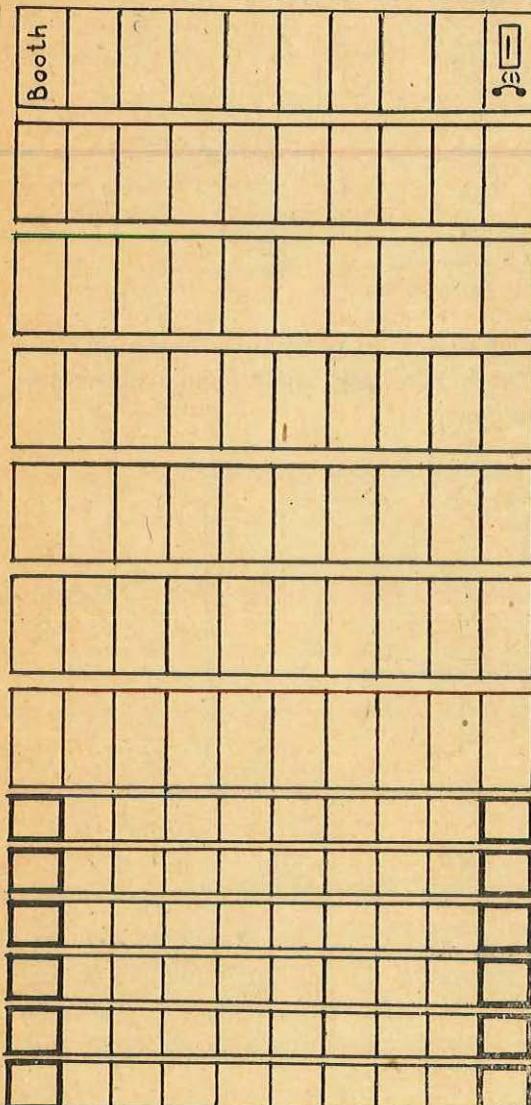
plio rectángulo en el centro del salón, donde se hallan dos mesas alargadas en las que hay algunos grabadores, que funcionan independientemente y bajo la vigilancia del jefe del labora-



Tapes - (plan view)

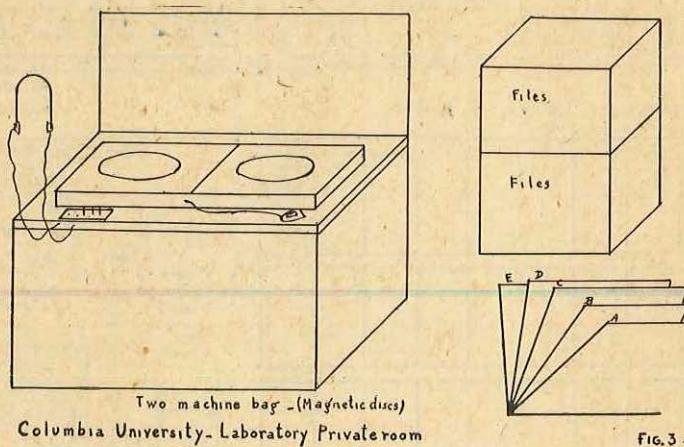


Control - (front view)



GEORGETOWN UNIVERSITY - SPEECH-LAB. FIG. 2

torio cuando se hace indispensable grabar alguna versión, sea para comprobar progresos o para corregir errores.



Columbia University - Laboratory Private room

FIG. 3

Desde una cabina central se envían programas hasta en cinco lenguas diversas o, si fuera necesario, hasta cinco lecciones distintas en una misma lengua.

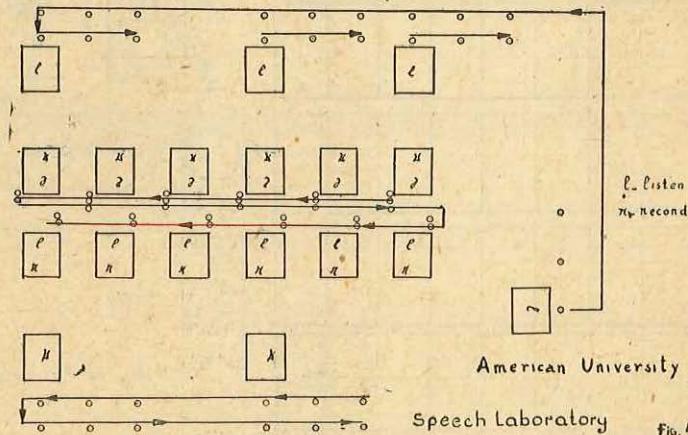
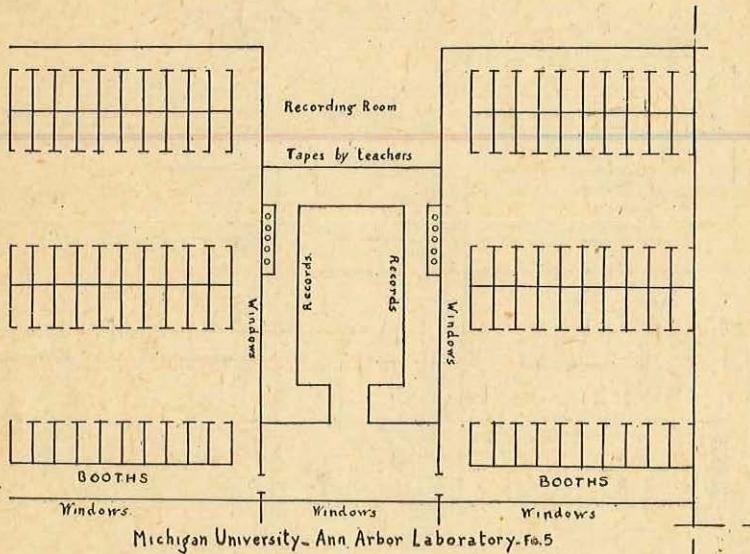


Fig. 4

La Fig. 2 nos muestra el laboratorio de Washington's Institute of Languages and Linguistics de la Universidad de Georgetown. Esta puede jactarse de tener un laboratorio equipado para enseñar treinta y ocho lenguas distintas y un catálogo que

clasifica más de cinco mil cintas. En ese laboratorio, que da cabida a ciento treinta cabinas, sólo doce ofrecen la posibilidad de grabar; el resto se usa para escuchar. El alumno tiene que escuchar la cinta íntegra, pues no puede repetirlas por partes.

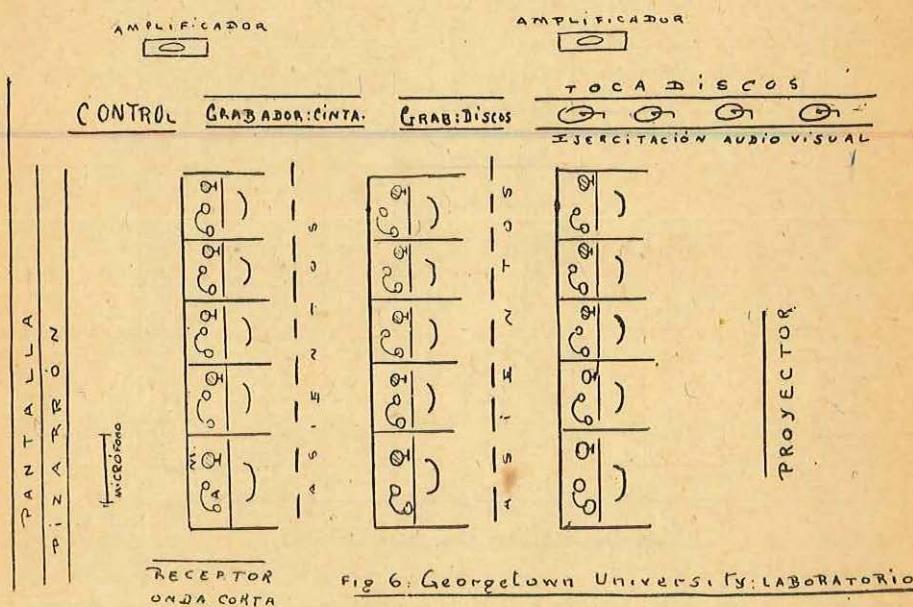
Las Figs. 6 y 7, muestran los nuevos laboratorios de Georgetown University, que poseen, además de cabinas con teléfonos, micrófonos en cada una de ellas, proyector sonoro y un recep-



tor de onda corta, equipos para conferencias multilingües, en los que los selectores permiten elegir la lengua a escucharse. En esta sala —Fig. 6— a traductores e intérpretes.

El laboratorio más pequeño de la Universidad de Columbia, consiste en una habitación de reducidas dimensiones donde se experimenta con un grabador de discos magnéticos. Estos discos ofrecen la particularidad de que, al igual que la cinta magnética de los grabadores comunes, es posible borrar de ellos lo grabado y volver a grabar el número de veces que se quiera, y esto puede hacerlo el propio alumno sin necesidad de retirarlos del aparato donde se graba y escucha a la vez. Son cómodos para catalogar y archivar. Véase la Fig. 3.

En Washington, la American University tiene lo que se llama en Estados Unidos "self-teaching tape", es decir, cinta para autoejercitación. En esta cinta, que ofrece —a continuación de trozos del texto recitados por el profesor, espacios con silencios grabables por los alumnos— se fija la versión del alumno para compararla con la del maestro, pudiendo borrarse la del primero y no la del segundo, que queda siempre como modelo. Fig. 4.



En la Universidad de Michigan, en Ann Arbor, el laboratorio tiene cien cabinas separadas en dos alas por un cuerpo central en el que se hallan las máquinas de alta fidelidad para la grabación, por los profesores, de los textos que ellos juzguen convenientes a los diversos grupos de alumnos. Véase la Fig. 5.

En la Universidad de Indiana, en Bloomington, Indiana, todo un cuerpo de edificio ha sido dedicado a laboratorios, que ofrecen las ventajas de todos los que se han mencionado hasta acá, con más la posibilidad de elegir diversas salas según sea la actividad y el número de alumnos a ejercitarse.

Finalmente mencionaré la Universidad de Wayne que se halla en Detroit. Su laboratorio, de treinta y cinco cabinas, está dotado de los medios más modernos para aprender una lengua. Desde su cabina de control, el instructor puede escuchar los ejercicios que se hacen en cada cabina, y puede dirigirse a cada alumno por separado para darle instrucciones a fin de corregir errores. Los alumnos pueden escuchar los programas y grabar su voz simultáneamente o por separado. En verdad este labo-

SALÓN Y EQUIPO PARA CONFERENCIAS Y SEMINARIOS MULTILINGÜES

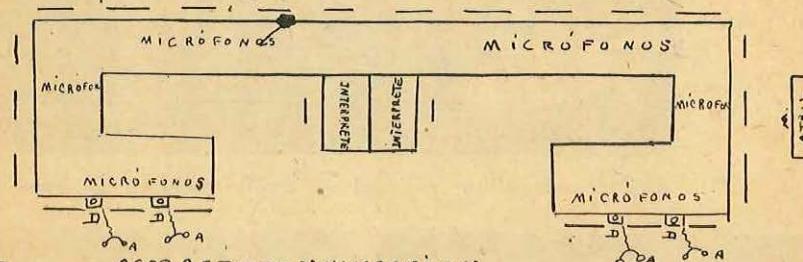
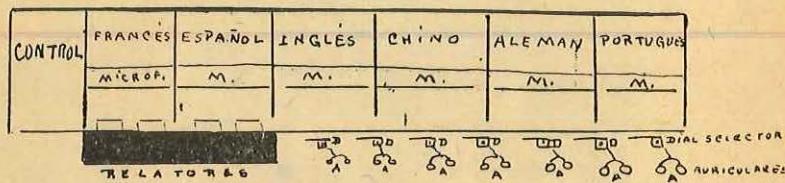


fig 7.

GEORGETOWN UNIVERSITY

ratorio excede en mucho las necesidades mínimas de un laboratorio común. Se completa la ejercitación con el trabajo en un anfiteatro —con ciento cincuenta asientos— donde se exhiben películas para enseñar lenguas por el método audiovisual, que ha ganado gran renombre en la enseñanza del francés.

En todos estos centros de enseñanza de lengua, ésta se imparte en forma masiva, sometiendo a los alumnos a largas horas de práctica para reducir el lapso total del adiestramiento. Pero esta ejercitación que se hace mecánicamente, no se reduce únicamente a la repetición de un texto; se hacen además ejercicios de comprensión. En este tipo de ejercicio se pide al

alumno que escuche las que en realidad son conferencias sobre temas de arte, ciencia, sociología, historia, geografía, que luego se comentarán con el profesor. Estas conversaciones posteriores dan la medida de lo captado por los alumnos.

Cabina de control para el profesor



Fig. 8.— Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas



Fig. 8 a).— Exterior de las cabinas

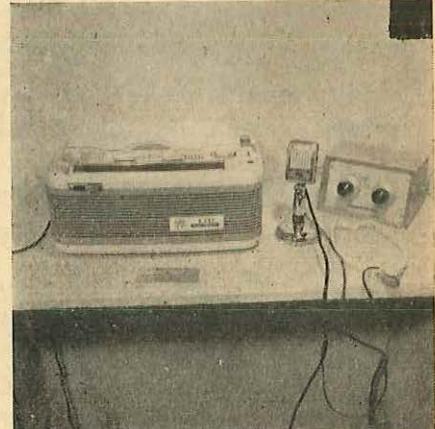


Fig. 8 b).— Interior de una cabina para el alumno

Los horarios y los elementos didácticos que necesitan los alumnos para su ejercitación se preparan anticipadamente, actuando el profesor (como guía) y el instructor para que se cumplan los períodos de ejercitación.

Como corolario de nuestros estudios e investigaciones en los campos mencionados en los párrafos precedentes, podemos apuntar algunas conclusiones atinentes a la eficiencia y a la necesidad de actualizar nuestro propio laboratorio:

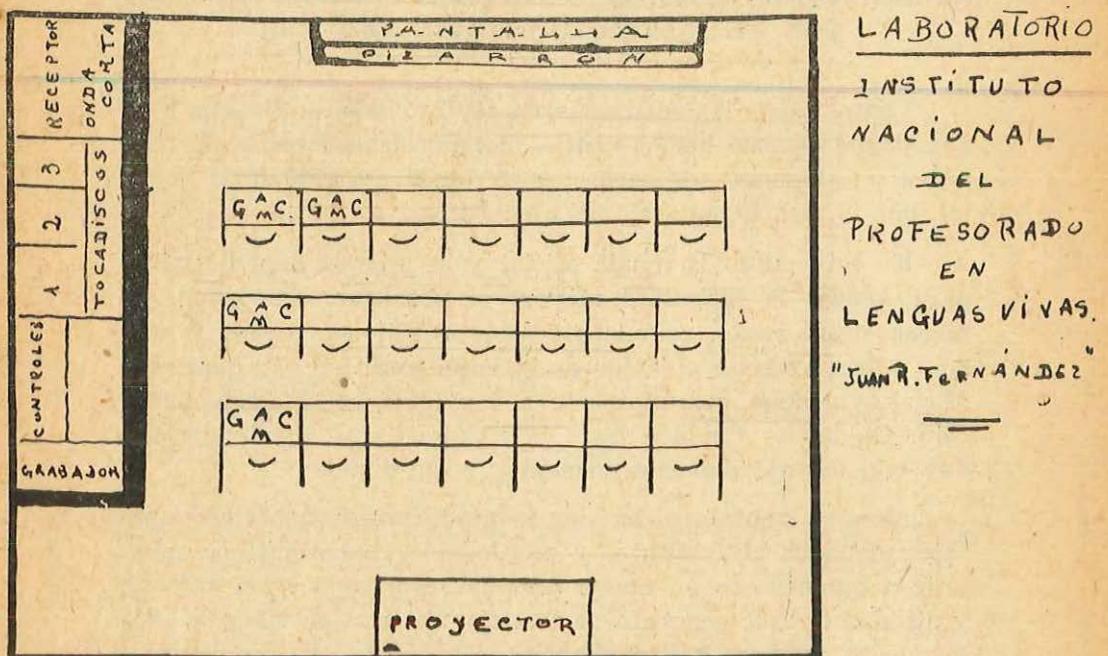


Fig 9. G: GRABADOR. A: AURICULARES
 C: CONTROL. M: MICROFONO

19) Un laboratorio agiliza la enseñanza de las lenguas extranjeras.

20) Es útil para propender a que aquellos que necesitan una lengua extranjera para seguir cursos universitarios en el exterior, puedan adquirir la necesaria rapidez en la captación.

de las exposiciones orales emitidas con la fluidez característica de quienes están familiarizados con el idioma que emplean.

3º) La ejercitación atañe a quienes quieran especializarse en la enseñanza de lenguas, en elocución y oratoria.

3.— UNIFICACION DE ESFUERZOS PARA LA INSTALACION DE UN LABORATORIO MODERNO. UTIL Y ALTRUISTA APORTE DE LA INICIATIVA PRIVADA PARA COLABORAR CON UN INSTITUTO OFICIAL 1960 - 1961

Visitas como las realizadas en 1956 y 1959, a Estados Unidos, donde —como hemos visto— hallamos laboratorios de todo orden y categoría, nos hacen pensar en la posibilidad de instalar por lo menos uno en nuestro medio.

En este punto la ayuda oficial y la privada han de unirse para vencer la dificultad mayor: el problema económico. Se piensa, desde luego, en recurrir a los que tienen mucho y además saben apreciar el valor de la enseñanza que los Institutos oficiales brindan gratuitamente a los alumnos de toda condición. Opinamos también que, de recurrir a la ayuda privada hay que hacerlo pidiendo elementos, y no dinero.

Nuestro laboratorio ha sido montado íntegramente con aparatos donados al Instituto, y creo que es hacer justicia nombrar a quienes con su apoyo decidido, confiando en la eficacia y utilidad de este elemento de trabajo, nos han provisto de todo lo que se enumera a continuación:

DOW Química Argentina y Dow Chemical International: dieciséis grabadores. Asociación de Ex Alumnas del Instituto: seis grabadores.

Standard Electric Argentina: Planos e instalación de la red de conexiones, panel de control y controles individuales en veintiuna cabinas.

Ducilo S. A.: Equipo de asientos.

Plexitar: Paneles de fórmica para cubrir las mesas de las veintiuna cabinas.

Hulytego y Alberto Gontero y Sra.: Piso de plástico y su colocación.

Malvarez y Cía.: Artefactos eléctricos para la iluminación, Reloj. Estabilizador de corriente vendido a precio de costo por SYNDAC.

Barrett y Cía.: Tres tocadiscos y amplificadores.

R. C. A. Argentina: Receptor de cinco bandas, de onda corta.

Siemens Argentina: Una mesita. Un atril. Una mesa para proyector.

Sra. Directora Da. Iris Chelía de Bali: Una pantalla para proyecciones.

Srta. Vicedirectora Da. María Elena Podestá: Dos mezcladores.

Srta. Prof. Esther Fioravanti: Dos mezcladores.

Esta colaboración recíproca que aúna el apoyo moral y la ayuda material con el fin de beneficiar a la instrucción pública, ha conseguido incorporar al patrimonio del Estado, en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, un caudal que representa ochocientos mil pesos moneda nacional, en aparatos y elementos de trabajo para el alumnado.

4.— EL NUEVO LABORATORIO DEL INSTITUTO NACIONAL DEL PROFESORADO EN LENGUAS VIVAS. 1961

El uso del término “laboratorio”, que antes se asociaba al trabajo de investigación científica únicamente, se ha extendido ahora para designar el lugar donde es posible la ejercitación del oído, mediante elementos mecánicos, para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es indispensable, sea el laboratorio gran-

de o chico, que su montaje permita el trabajo individual y colectivo, es decir que en todo momento el profesor pueda estar en contacto con uno o con todos sus alumnos, y que a su vez el alumno haga su ejercitación individual, mientras otro grupo —o el resto— está ocupado en otra tarea asignada, si esto fuera necesario.

Para asegurar esto nuestro laboratorio tiene veintiuna cabinas o divisiones y en cada una de ellas el estudiante cuenta con los siguientes elementos: a) un grabador de cinta magnética; b) un par de teléfonos; c) un micrófono, y d) una caja de control con una llave selectora, instalados en tal forma que le permiten efectuar las combinaciones siguientes:

1. — Grabar, y reproducir, por teléfonos, lo grabado en su propia cinta.
2. — Recibir lo que transmiten los tres reproductores de discos, seleccionando el programa por indicación del profesor.
3. — Recibir lo que transmite el receptor de radio desde el país que se sintonice.
4. — Recibir el texto de la proyección sonora.
5. — Recibir el programa del reproductor de cinta monitor.
6. — Hacer la grabación simultánea de estos programas cuando se los recibe.
7. — Recibir las órdenes o hacer los ejercicios que el profesor transmite por micrófono.
8. — Escuchar su propia grabación con sus auriculares y reproducirla por los altoparlantes del laboratorio.

A su vez el profesor tiene las siguientes posibilidades:

1. — Grabar cualquier texto en la cinta del monitor, y reproducirlo por medio de teléfonos o de altoparlantes.
2. — Escuchar cada canal a voluntad, por teléfono, o transmitir el programa por altoparlante.

3. — Suplantar cualquiera de los cuatro canales antes mencionados (tres reproductores de discos y un reproductor de cinta) por la emisión de radio o del texto del proyector sonoro.

4. — Escuchar por medio de teléfonos la grabación hecha en cualquiera de las cabinas por cada alumno, y enviar esta emisión al altoparlante de la sala.

5. — Graduar las distintas emisiones en los canales.

6. — Dirigirse a los alumnos por micrófono para dar órdenes o hacer los ejercicios que se recibirán individualmente por los teléfonos de las cabinas o colectivamente por el parlante del aula.

Todas estas combinaciones se efectúan desde la mesa de control, donde están instalados los amplificadores, el grabador de cinta monitor, el receptor de onda corta, los reproductores de discos y el tablero de llaves, que en este caso es de veintiuna unidades (una salida para cada alumno). Ver Figs. 8 y 9.

Un proyector sonoro de 16 mm., un proyector mudo de 8 mm. y un proyector fijo de 35 mm. permiten proyectar, desde el fondo del salón películas, tiras didácticas y diapositivas, sobre una pantalla colocada en el frente y por encima de las cabinas y del pizarrón. Con todos estos elementos nuestro laboratorio es un auxiliar eficaz para cumplir las siguientes funciones:

- a) Enseñar un idioma cualquiera como segunda lengua, aplicando el sistema audiovisual.
- b) Ejercitar, a los alumnos que estudian fonética, en la captación de los sonidos de un idioma transmitidos por voces diferentes y en dialectos diversos.
- c) Hacer el análisis de la acentuación y entonación de trozos de prosa transmitidos y transcriptos en clases previas.
- d) Imitar, grabar y comparar la propia pronunciación con la de los modelos dados.
- e) Hacer traducción simultánea de hasta cuatro lenguas distintas.

5. — TECNICA DE LABORATORIO. DESARROLLO DE CLASES “TIPOS”

El límite para el desarrollo de actividades en este laboratorio de lengua lo marcan las necesidades del grupo a ejercitarse en él. La provisión de cintas y discos que ha de acrecentarse constantemente, no debe limitarse a la cinta dual grabada, de tal modo que se ciña a un texto único. Nuestro campo de acción debe ser más amplio.

En la adquisición de un idioma, el laboratorio cumple una doble función: la de la enseñanza y la de la ejercitación, dando al estudiante ocasión de practicar, en horario especial, ejercicios adecuados a sus dificultades, y graduando —además— su tiempo de un máximo a un mínimo, a medida que se ponga a la par de los alumnos más capaces. El aislamiento, que por su material acústico le brinda cada cabina, le permite escuchar, grabar su voz y —a su vez— escucharse, sin que interfiera la voz ajena en su propio trabajo y en su atención.

Puede haber quien se pregunte si, para que tal condición se cumpla, no sería necesario cerrar completamente las cabinas, como se hace con las de algunos teléfonos públicos. La experiencia enseña que ésto no es indispensable —la prueba es que en ninguno de los grandes laboratorios visitados han sentido la necesidad de adoptar ese tipo de cabina— pues la voz que habla a diez o quince centímetros del micrófono tapa cualquier otro sonido o murmullo que pudiera hacer de parásito en la propia grabación. Se supone —claro está— que quien habla en las cabinas contiguas, no lo hará dirigiendo su voz hacia los tabiques divisorios o cerca de ellos, sino hacia el frente y hacia el propio micrófono, para que su propia grabación no pierda calidad aún en el caso de que el resto de la sala estuviera vacía y en silencio absoluto.

En caso de que el profesor decida prescindir del elemento mecánico en una lección determinada, para hacer, por ejemplo, un ejercicio de dictado de viva voz, podrá dirigirse a todas las cabinas por micrófono. Cada auricular recibirá el mensaje. Los

alumnos a quienes no esté dirigido no lo captarán, y podrán continuar sus propios ejercicios. Una vez más, y mediante este tipo de trabajo, se podrá comprobar la bondad del aislamiento a que están sometidos los alumnos, quienes no pueden ver, ni escuchar, ni consultar a sus vecinos. Cuando todos los alumnos hagan el mismo ejercicio, y si el profesor juzga conveniente dar alguna explicación colectiva mientras escribe en el pizarrón la versión fonética del dictado para que se haga la corrección de las versiones, puede pasar su transmisión al altoparlante y pedir a los alumnos que abandonen los teléfonos para así permitirles trabajar con más libertad y disponer de un descanso.

En la interpretación de poesías, así como en la práctica para teatro leído, conferencias, etc., se ofrece aquí tanto la posibilidad de escuchar modelos mundialmente aclamados, como la de grabar la propia imitación y medir sus bondades y defectos. En la transmisión por auriculares de trozos de prosa o verso, y con miras a ejercitarse el oído, se recomienda que el alumno no tenga a la vista los textos de los trozos, ni en escritura común ni en transcripción fonética, para que se facilite así la comprensión de frases completas y no de palabras aisladas según lo indica en el texto su ortografía.

Esta habilidad se adquiere a fuerza de práctica, lentamente al principio, pero el tiempo que en ellas se emplea rinde cada vez más a medida que se avanza. Esto se nota especialmente en la facilidad de imitación que poco a poco va adquiriendo el alumno y que se hace patente en sus grabaciones.

Si se quisiera extender la labor en este laboratorio a la transmisión simultánea en cuatro lenguas o versiones distintas, ésto también sería posible dadas las características de la instalación. El interesado recibe el texto seleccionado en su control y simultáneamente graba su propia versión en el grabador de su cabina, que trabaja independientemente cuando esto es necesario. Se puede preparar, un texto con intermitencias, para que la traducción ocupe los espacios vacantes de tal modo que, grabadas alternadamente ambas versiones, se pueda retransmitir el

conjunto y así juzgar la fidelidad de la traducción. Supuesto el caso de que los alumnos no tuvieran la rapidez suficiente para captar de primera intención el sentido, la cinta permite la repetición tantas veces cuantas fuere necesario. La repetición no intenta ayudar a desmenuzar el trozo en partículas pequeñas, pues las traducciones han de hacerse por ideas completas y no por expresiones mínimas. Se acrecienta el interés de quienes deban someterse a la ejercitación si se le da el carácter de competición: de torneo de velocidad, de reportaje, etc., donde haya un aliciente para el ganador.

Cuando se desea enseñar una poesía, ha de procederse en la forma siguiente:

Supongamos que la poesía es *Silver* de Walter de la Mare, cuyo texto viene a continuación:

SILVER (W. de la Mare)

Slowly, silently, now the moon	1	1
Walks the night in her silver shoon.		1
This way and that she peers and sees	2	3
Silver fruit upon silver trees	4	4
One by one the casements catch		5
Her beams beneath the silvery thatch.		5
Couched in his kennel like a log	6	
With paws of silver sleeps the dog.	6	
From their shadowy cote the white br	7	7

Of doves, in their silver-feathered sleep.

7

A harvest mouse goes scampering by

6

With silver claws and silver eyes

8

And moveless fish in the water gleam

9

By silver reeds in a silver stream.

1

10

La poesía es una descripción sencilla de lo que se ve a la luz de la luna a la que se personifica de modo tal que ve lo que su propio reflejo plateado descubre. Su reflejo son sus ojos. He aquí la traducción libre de la poesía:

PLATA, por W. de la Mare

Lenta, silenciosa, la luna con chinelas de plata se desliza
1 1 1
en la noche.

1

1

1

Aquí y allá curiosea y ve frutos de plata en los árboles
2 3 4 plateados.

1

1

1

Una por una las ventanas atrapan sus rayos, bajo la te-
5 chumbre plateada.

行

10

Acurrucado en su casilla —patas de plata— duerme como un
6 tronco el perro.

6

Desde su refugio sombreado asoman los blancos pechos de
7 7 las palomas

Que duermen su sueño emplumado en plata.

1

Un ratoncito de campo —patitas y ojitos plateados— escapa.

8

Y los peces inmóviles brillan en el agua, junto a cañavera-

9

les de plata en el río plateado.

10

Ahora bien, las expresiones subrayadas son las que tienen ilustración y los números representan los diapositivos que las ilustran. Cuando los números se repiten significa que son diferentes diapositivos de un mismo tema, de modo que en este caso tenemos 15, a saber:

Lista de diapositivos

1. — La luna en el cielo.
2. — La luna vista a través de los árboles.
3. — La luna en otro momento similar.
4. — Luz plateada sobre frutos en un árbol.
5. — Ventana bajo un alero con luz de luna.
6. — Otra reproducción del mismo tema.
7. — Luz de luna sobre techumbre de paja.
8. — Perro dormido en su casilla con reflejos de luna sobre la pata.
9. — Palomar a la luz de la luna.
10. — Otro palomar del que las palomas asoman.
11. — Palomar con palomas asomadas en actitud de dormir.
12. — Ratoncito de campo.
13. — Peces inmóviles en el agua bañada por luz lunar.
14. — Cañas a orillas del río plateadas por la luz de la luna.
15. — Río iluminado por luz de luna.

A parte hemos de tener un disco grabado por algún artista de mérito que recite esta poesía (en este caso John Gielgud), una

cinta en que la misma poesía haya sido grabada por voces distintas, y a continuación la grabación con intermitencias. Con este material preparado se procederá como sigue:

1º) Los alumnos oirán, por sus auriculares, la primera transmisión al mismo tiempo que el proyector fijo refleja los diapositivos en la pantalla.

2º) La repetición se hará por altoparlante. Esto brinda descanso y hace más clara la subsiguiente recepción por auriculares.

3º) En la tercera transmisión la voz que recita será otra. (Las tres veces se proyectarán las imágenes al mismo tiempo que se hace la transmisión).

4º) Se procederá a repetir las voces únicamente.

5º) Se alternará la transmisión de la voz sola con las proyecciones en silencio, para estimular la memoria auditiva.

6º) Llegados a este punto se dispondrá que el ejercicio de repetición se haga en los espacios de silencio de la cinta que ha sido grabada con esta finalidad.

Este ejercicio se repetirá cuantas veces se crea conveniente.

7º) Se hará el mismo ejercicio, grabando la voz de los alumnos en los espacios antes mencionados.

8º) Con el control en "local" cada alumno podrá oír su propia versión, alternando con la versión original. Mientras hacen este ejercicio, desde su puesto de control el profesor escuchará a los alumnos que deseé.

9º) Las versiones que por su bondad o por su pobreza merezcan comentario se pasan por el altoparlante para que el profesor haga la crítica. También puede dirigirse la crítica al interesado solamente, por micrófono, crítica que él recibirá colocando su control en "órdenes".

El proceso que ha quedado descripto marca una primera etapa del aprendizaje, pues los alumnos que siguen cursos de especialización en Fonética y Dicción llegan ahora al momento

de hacer el análisis de pausas, acentos, entonación y ritmo, para pulir sus versiones y para aplicar en la práctica la teoría que esta materia exige.

Las versiones rítmicas y fonéticas constituyen un estudio que puede ahondarse hasta llegar al campo musical. El laboratorio ofrece, en este sentido, infinidad de posibilidades para la ejercitación del oído.

Consideremos ahora el uso del film sonoro en el laboratorio de lengua. Está de más subrayar el interés que despierta oír hablar a los personajes mientras actúan en escenas de la vida diaria, y darse cuenta de que se capta (aunque sea en parte) lo que dicen. Lo que esto vale como estímulo para incitar al alumno a conversar y a estudiar con ahínco, se percibe observando lo que en el mismo sentido brinda el cine.

7. — ALGUNAS CONCLUSIONES

1º) La tendencia moderna en la enseñanza de lenguas propicia la repetición mecánica de sus estructuras características para que esta repetición forme un hábito equiparable al que se crea con la adquisición de la lengua materna.

2º) Se ha comprobado que escucharse a sí mismo mientras uno habla, no es lo mismo que oír lo que uno ha hablado, posteriormente, y por medio de una grabación. El cambio de posición, de actor a escucha, da una nueva perspectiva y una nueva conciencia de las cualidades o de las fallas de nuestro lenguaje.

3º) En el aprendizaje de cualquier lengua, la memoria auditiva es más útil que la memoria visual, el sonido más eficaz que la letra, la entonación más que la puntuación, las pausas más que los signos que la representan.

Lo dicho en este párrafo tercero no importa en modo alguno desdeñar el empleo de los recursos visuales como complementarios, como auxiliares que contribuyen a hacer más llevadera y más fructífera la labor del instructor y del estudiante.

4º) La articulación —y por consiguiente, la fluidez— se adquiere con la repetición *rítmica*. El provecho que se obtiene con repetir *a piacere* lo que alguien dice, no es equiparable al que se logra cuando se intenta seguir, sincronizada la velocidad, a un disco para repetir su texto.

5º) Cuando al aprendiz de lenguas se le lleva a que escuche textos descoñocidos hasta el punto de que no los entienda, es un bien el que recibe y no es una pérdida de tiempo que sufre. Es darle la oportunidad de aprender una melodía hasta que sepa cantarla.

6º) La pérdida de un sentido agudiza los otros; así, con cerrar los ojos a la ortografía se afina el oído y se ayuda a la imitación.

7º) Cuanto más variado y ameno sea nuestro repertorio, tanto más fácil será enseñarlo, tanto menos difícil aprenderlo.

8º) Por cada hora de enseñanza ha de haber una de práctica. Esta práctica ha de hacerse en el laboratorio.

9º) La falta de fluidez en la conversación que achacamos a nuestra falta de memoria, debemos achacársela a nuestra falta de rapidez para emitir los sonidos, las palabras y los conglomerados de ellas.

10) La planta que recibe un baldazo de agua por semana, en vez de una taza de agua por día, no prospera. La ejercitación auditiva y la ejercitación oral han de hacerse “un poco por día”, todos los días, si se quiere progresar en el manejo de la lengua.

El auxiliar obligado para poner en práctica este decálogo del perfecto estudiante de lenguas, es el laboratorio. Tenemos uno y esperamos que los resultados de la enseñanza impartida en él sean tales, que su uso se difunda en todos los ámbitos donde sea necesario aprender una lengua: tanto la propia como las ajena. La difusión es útil, y, hoy en día es fácil. Hace veinticinco años, cuando teníamos un laboratorio más sencillo pero basado en los mismos principios, no creíamos necesario

hablar de ello. Resulta grato, sin embargo, elegir del archivo de discos grabados entonces, los que conservan las palabras de Harry Brissenden del Consejo Británico de Londres, de Harold H. Palmer, y de J. Eckersley, quienes, durante sus visitas, nos alentaron a continuar esa obra.

A un cuarto de siglo, hemos dado otro paso: sea este la semilla para conquistas futuras como lo fueron las que arrojaron Celina Dourisboure, William W. Hayward, Henry D. de Gourville, Agustina Llanos —cortamos la enumeración para no hacerla fatigosa con tantos nombres inolvidables— quienes implantaron en nuestro Instituto y difundieron en los ambientes dotados de la debida receptividad, la enseñanza de la Fonética.

No deberán terminar estas líneas sin una insistencia en la expresión de nuestra gratitud a todos, propios y extraños, los que con sus labores, con sus contribuciones, con su aliento y con su ejemplo, nos mantuvieron firmes en la lucha, intensa, persistente y a menudo ingrata, por el mejoramiento de los niveles de enseñanza. Nombres como los de Dow Chemicals, y de los que siguen en la mal compaginada enumeración antes formulada, así como los de los precursores y predecesores en la lucha, quedan para siempre vinculados a una obra de bien. Quiera la Providencia que las generaciones sucesivas conserven y acrecienten el acervo y —lo que es más— obtengan de él los cuantiosos beneficios que pueda acordar.

BEATRIZ A. FONTANA PEREYRA DE TOMBEUR

Maestra Normal y Profesora Normal con especialidad en Inglés, egresada del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Rernández". Estudios especializados en los idiomas: alemán, francés e italiano. Asistió como intérprete a los expertos de la UNESCO Profesores René Halconruy y Karl Peters en los cursos que se dictaron en 1961, sobre Centros de Documentación. Especialista en Documentación Pedagógica (certificado otorgado por el Ministerio de Educación y Justicia).

Actividad docente actual: Profesora de Lengua Inglesa en la Escuela Normal N° 10 y en el Colegio Nacional N° 10. Adscripta al Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Directora de los cursos de idiomas: Francés, Inglés, Italiano y Alemán, que se dictan en dicho Centro Nacional.

BASES ESTRUCTURALES PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES EN LA ESCUELA MEDIA

Leyendo los artículos publicados en la serie didáctica Nº 1 sobre experiencias y contribuciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita, surgen los problemas que deben afrontar educando y educador a medida que se avanza en el estudio y en el desarrollo de las facultades intelectuales del primero.

A la espontaneidad de los grados inferiores se va sumando poco a poco la necesidad de saber "cómo" y "por qué" y se comprueba que paulatinamente "las preguntas abarcan ortografía, sintaxis, régimen, concordancia, lógica, vocabulario, que todo precisa el niño en su búsqueda ansiosa de expresión" según palabras de la profesora Martha A. Salotti.

Me permito valerme de diversas citadas extraídas del primer número de la serie didáctica puesto que aunque nos referimos aquí a otra asignatura y lo que es más, a otra lengua no hay que aliviar "que el fin único común, consiste en formar de modo integral al educando, no en informarlo parcialmente" como lo expresa el doctor Raúl H. Castagnino.

En el acto educativo todo problema debe estar entrelazado, dentro de la misma materia y entre las diferentes materias entre sí. El presente trabajo tiende por lo tanto, no a ser un hecho aislado sino el segundo eslabón de la cadena iniciada en el primer número de la serie didáctica.

Cuando los profesores de la escuela media recibimos en primer año a esos grupos de niños asombrados y temerosos ante lo nuevo a enfrentar, debemos recordar que traen ya en

su haber, consciente o inconscientemente un método de estudio, una disciplina interior, una necesidad tal vez incipiente pero no por eso menos valedera, de razonar y nuestra enseñanza debe ser impartida respetando ese haber para que exista una continuidad y un apoyo lógico de una asignatura en la otra. En inglés es preciso a menudo echar mano a los conocimientos de castellano ya adquiridos para aclarar un problema de cualquier índole, grammatical lingüístico, de dicción, ya sea por similitud o por antítesis.

He comprobado que en diversos de estos problemas ha bastado con decir a los alumnos: "En castellano lo hacen de esta manera?, en inglés háganlo al revés", para que se grave el conocimiento. Por ejemplo en primer año con respecto a la hora: "Nosotros decimos primero la hora y luego los minutos. Háganlo al revés, primero los minutos". Con respecto al caso posesivo: "Nosotros mencionamos primero el objeto y luego la persona; háganlo al revés, primero la persona que por lo general es más importante que el objeto".

Mary's book

A esto se podrá objetar, que existe un método para la enseñanza de un idioma extranjero, basado en la práctica y en la conversación en clase y que los alumnos deben aprender dicho idioma como si fuera el suyo propio. Pero permítaseme aclarar desde ya que es mi intención referirme aquí a la enseñanza del idioma inglés según mi propia experiencia vivida durante veinte años y partiendo de la base de la realidad de nuestras aulas. El niño no puede aprender el idioma nuevo como aprendió el suyo propio. 19) por cuanto las circunstancias y su circunstancia (a la manera de Ortega y Gasset) son totalmente distintas: ni el ambiente que lo circunda en la escuela, el hogar, la calle, ni la conformación física heredada lo ayudan para esto. Además, los tratados pedagógicos se refieren siempre a un curso ideal que los nuestros en general distan mucho de ser: en lugar de a 15 ó 20, tenemos que informar y educar al mismo tiempo a un número de alumnos que oscila entre 50 y 60, sentados de a tres en bancos para dos alumnos y en aulas con diversas deficiencias. 29) Por cuánto como ya lo he manifestado antes el

niño llega a primer año con un método propio, inglés es otra asignatura, otra lengua y tiende a adquirirla con esfuerzo, como comenzó a adquirir la propia en los grados y no como el lenguaje que adquirió al nacer.

Partiendo entonces de la base de estas realidades es que analizaré los distintos aspectos que abarca la enseñanza del idioma inglés en la escuela secundaria, desde primer año en adelante y desde el primer día de clase.

1. — CONTACTO INICIAL DE EDUCADOR Y EDUCANDO

Esto es lo que se produce el primer día de clase; y desde el primer instante con su sola presencia, ya debe despertar el profesor en el curso que enfrenta la sensación de que su asignatura es fundamental.

El concepto de que en los establecimientos secundarios hay materias fundamentales y otras que no lo son es arcaico y ha contribuido, en gran medida, en nuestro ambiente, al debilitamiento de la formación integral del educando.

Desgraciadamente el inglés (al igual que los otros idiomas extranjeros), se encuentra dentro de estas materias, salvo en los institutos especializados o escuelas piloto como el Liceo Nacional de Señoritas Nº 3, en el cual no se aceptan más de 30 alumnos por curso, requisito indispensable para la experiencia.

Este concepto lo hemos oído manifestar discretamente y también indiscreta y directamente a alumnos, padres y lo que es peor, a profesores de toda asignatura inclusive inglés.

He registrado conversaciones en que un padre ha expresado: "mi hijo no sabe nada de inglés" o "no le enseñan nada pero tiene 10, así que con tal que apruebe . . .", "mi hijo no aprende nada en el colegio pero tiene profesora particular . . .", "en inglés no le va muy bien, pero de todas maneras, no es materia fundamental".

Como caso de excepción cito el de un padre que habiendo descubierto que su hijo no sabía nada de inglés y tenía 10 de

promedio fue a reclamar al establecimiento, manifestando que su interés era que aprendiera, no que aprobara el año.

Sé del caso de un profesor que teniendo dificultades para arreglar su horario pensó como solución no dictar una hora semanal, por cuanto en cuarto año con tres horas semanales era suficiente.

Muy lejos está de mi espíritu censurar a alumno, padre o profesor por este planeamiento que aunque arcaico continúa en vigencia como algo natural. Los he presentado como meros ejemplos. La situación es aceptada, como ya lo he expresado por los mismos profesores, rebajando así el nivel a que su materia de hecho pertenece y lo que es peor, privando al alumno de una corriente formativa e informativa indispensable para el desarrollo de todas sus facultades intelectuales. Lo ético y lo estético, la razón y la intuición, la ciencia, la filosofía y el arte, encuentran su fuente en las distintas disciplinas que las distintas materias ofrecen. El relajamiento de una es dejar al adolescente mentalmente cojo. Se ha alegado frecuentemente que el motivo de esta deficincia es la carencia de programas, métodos y materiales adecuados. Pero un profesor que ama su materia y la dicta con entusiasmo logra un éxito concreto con cualquier programa, con cualquier método y sin material.

Lo fundamental es pues el contacto humano profesor-alumno, despertar un vínculo de unión, una corriente de simpatía que se traduzcan en interés por la materia y en admiración, más que respeto por el profesor.

Vemos como resultado de todo esto que la enseñanza del idioma inglés es tarea compleja. No hay nada que desperdiciar, nada que dejar de lado, hay que abarcar todos los aspectos y posibilidades: pronunciación, lectura, escritura, conversación, gramática, traducción, memoria, razonamiento, ahondar la palabra y llegar a su esencia y el artista que debe entrelazar los hilos de esta trama y darle vida, es el profesor. En 40 minutos de clase tiene que, día a día, realizar esta tarea: instruir, educar, interesar y además... clasificar. Aguzar su sensibilidad y dotes psicológicas de manera de captar en pocos días la idiosincrasia

del curso que tiene entre sus manos. Cursos por lo general muy numerosos de varones, de mujeres, interesados, indiferentes, trabajadores, abúlicos, disciplinados, revoltosos, infantiles, superiores, en la ciudad o en el campo. Trabajo arduo, difícil y agotador que requiere toda su energía, pero que se puede cumplir y reporta enormes satisfacciones. Cuando se logra esto en su totalidad, es que el profesor de inglés deja de ser el informante de la materia para convertirse en maestro, en pedagogo. Ha creado su propio método.

2. — INFORMACION Y FORMACION

Fonética y dicción: En un trabajo presentado al Seminario Escolar sobre planes y programas de estudio, propongo entre otras cosas, la creación del gabinete de idioma que facilite al profesor el empleo de elementos tales como cintas grabadoras, tocadiscos, proyectores, diapositivas, etc. Sabemos que en algunos establecimientos se cuenta ya con cintas grabadoras o proyectoras que los profesores se facilitan entre sí. Inclusive, los alumnos colaboran prestando los propios. Además en el Instituto del Profesorado en Lenguas Vivas, la profesora Adriana Gandolfo venciendo toda suerte de obstáculos ha inaugurado ya el gabinete a que ella misma se refiere en otro artículo de esta publicación. Pero en la mayoría de los casos no contamos todavía los profesores con estas facilidades y adelantos científicos y debemos engañarnos para que con rudimentos de fonética y dicción nuestros alumnos pronuncien el idioma lo mejor posible.

El primer obstáculo a vencer es la resistencia que oponen ellos mismos juzgando esta enseñanza innecesaria y la debilidad de los profesores ante esta resistencia que los lleva a dejar de lado totalmente esta ciencia que tantos beneficios reporta.

Apróximadamente en diez clases el profesor puede hacer conocer los sonidos principales y los signos que los representan, agregando indicaciones generales sobre el acento, las ligaduras e insistiendo sobre las características de pronunciación del inglés, como ser, consonantes explosivas, salvo la "r". Sobre esto

es poco lo que se insiste, puesto que nuestra modalidad para pronunciar el castellano es justamente suavizar las consonantes, no dándole a cada una su verdadero valor y fuerza. Hágase notar cuan diferente es la letra "b" al decir "bebé" y "baby".

Al finalizar este período, el alumno puede escribir lo que dicta el profesor, sin entender nada, reproduciendo nada más que sonidos y luego leer lo que ha escrito, con pronunciación bastante exacta.

Ha llegado a conocer los sonidos del idioma, su música, podemos decir, aunque no todavía su letra.

El dictado final puede consistir en versos extraídos de alguna poesía de la literatura inglesa. Personalmente he llegado a dictar y hacer leer pasajes de la escena del balcón de Romeo y Julieta "What light through yonder window breaks..." y una mayor alegría ha sido comprobar qué asombro y placer el alumno manifiesta al enterarse, recién después, de lo que ha sido capaz de hacer. Se da cuenta de que ha entrado en contacto con un mundo nuevo y desde el comienzo se lo inicia así en la literatura, en el espíritu del idioma y no en la palabra aislada, fría y objetiva.

Depende pues de la habilidad del profesor transformar este período árido y monótono en algo constructivo y útil que despertará en el alumno, no sólo interés, sino deseo de investigación.

Hay diversos recursos para lograr ambas cosas: adelanto e interés y también ¿por qué no? diversión durante la hora de clase. La mayoría de los alumnos ha oído alguna vez a un inglés hablar castellano y la mayoría de ellos ha tratado también de remediarlos, lo que hacen muy bien, sin saber por qué. Un buen ejercicio es llevarlos a perder la timidez y hacerlo en clase, explicar por qué consiguen tal efecto (consonante fuerte, exageración del sonido "ou", r muy suave) y que luego lo apliquen cuando lean las oraciones escritas en fonética.

En los últimos años, con ayuda de la música popular y su difusión por discos hemos podido amenizar las clases adaptándonos al mismo tiempo, a la idiosincrasia de la juventud

cambiante, cosa que por otra parte conviene siempre tener presente y practicar. Cuántos alumnos tenemos que sin entender cantan en inglés las canciones de moda por imitación de la pronunciación. El cantante americano Nat King Cole no podrá nunca suponer que ha colaborado con una profesora en la enseñanza del inglés, gracias a sus versiones en castellano. No temamos recurrir a estos procedimientos si con esto logramos mayor éxito en nuestra tarea.

Los sonidos θ y ð son otro grave escollo a vencer. El primero existe en nuestro idioma producido por la letra "z" pero nuestra particular manera de pronunciarlo lo ha desterrado del habla cotidiana. Notamos que los alumnos lo pronuncian forzadamente en el lenguaje literario, pero en sus conversaciones, inclusive con el profesor, lo dejan nuevamente de lado; se ha modificado inclusive la formación física de nuestros órganos vocales puesto que si les hacemos leer una lista conteniendo palabras con "z", vemos que se convierte en destrabalenguas.

El segundo sonido no existe en nuestra lengua y tenemos que valernos de indicaciones simples para que lo descubran. Una solución es que preparen ellos mismos listas de palabras en castellano, una conteniendo la letra "z" para practicar como destrabalenguas y otra conteniendo la letra "d" con la aclaración de que deben sacar la lengua para lograr el sonido exacto.

Por ejemplo "dedo", pronunciado "ð e ð o".

Luego aplicar esto mismo a listas de palabras en inglés conteniendo dichos sonidos.

Para el sonido ð, que frecuentemente lo confunden con ȝ, basta con hacerles decir "Callao", "Cangallo" exagerando nuestra mala pronunciación habitual, para que correctamente lean después, "ple ȝ 8".

Cada profesor puede descubrir sus propias pequeñas argucias, de acuerdo a las necesidades del momento, que le facilitan la tarea y que dejan una sólida base para la pronunciación correcta del idioma inglés. Podemos contribuir a evitar casos tan corrientes como el siguiente: un señor manifiesta estar orgu-

llosos de su inglés y en efecto lo habla correcta y fluídamente, pero hágasele contar y pronuncia "one, two, tree" que es sólo una pauta de cómo pronuncia lo demás. O habla entrecortado: "I/arrived/from/the/country", sin entonación ni acento, en forma monocorde. Este señor no ha descubierto la musicalidad del idioma aprendido. Desde la primera lección el profesor debe rechazar enérgicamente la lectura entrecortada y en el mismo libro marcar acentos y ligaduras: "The teacher in the classroom".

Después de cuatro o cinco lecturas los alumnos ya realizan esta tarea solos. Para conseguir esto es también muy útil hacerles marcar el compás. Podemos decir que la oración tomada como ejemplo responde a un compás de $\frac{2}{2}$ como que este es, en general, el que caracteriza al idioma inglés por contener en su gran mayoría palabras cortas.

Como he sugerido antes, cada lengua tiene su musicalidad, su melodía podríamos decir; es la canción primera, más emotiva, y permanente que compone un pueblo. Notemos como una canción francesa cantada en alemán, o un "lied" cantado en francés pierden su encanto original.

Fonética y dicción revelan esta característica fundamental y no sólo no deben entonces ser omitidas en la enseñanza, sino que por el contrario debe continuarse con ellas a lo largo de todo el estudio combinándolas con las otras ejercitaciones y actividades como ser vocabulario o gramática, como veremos más adelante.

Es una gran satisfacción para el profesor comprobar y demostrar que el alumno que ya sabe algo de inglés puede siempre mejorar su pronunciación y lo transforma así, de un elemento negativo que generalmente resulta en el aula, en uno positivo que inclusive colabora en la tarea. Este es un aspecto que nunca debe olvidarse: el alumno que sabe debe trabajar y rendir como el que ha comenzado sin ningún conocimiento.

Finalmente, otra satisfacción para el profesor consiste en que los propios alumnos durante el curso del año solicitan la fonética, la ligadura o el acento de una palabra o frase cuando se ha omitido darla.

VOCABULARIO

El texto es el primer aliado con que cuenta el profesor para iniciar el estudio del vocabulario y su aplicación en conversación. Los aprobados oficialmente presentan un contenido similar de manera que la elección surge de la inclinación personal de cada profesor. Todo depende de la habilidad y actividad del mismo para que respondan por igual a las exigencias del programa.

Es conveniente cambiar periódicamente de texto para evitar al docente la rutina y su subsiguiente monotonía. El vocabulario debe ser de todas maneras completado por el profesor en base a sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos de palabras y expresiones idiomáticas, con el cual, al finalizar el curso el vocabulario presentado por el texto se ha duplicado y con lo cual también se evita desde el comienzo la traducción. No hay que olvidar de incluir este vocabulario suplementario en la ejercitación subsiguiente a cada lectura. He obtenido resultados satisfactorios realizando diferentes tipos de ejercitación posteriores a cada conocimiento difundido.

19) Lectura por el alumno y conversación con el profesor en base a preguntas formuladas por éste, lo que es tradicional, aunque he comprobado que algunos profesores reemplazan la conversación por traducción, lo cual es ineficaz. Las preguntas formuladas deben ser de dos tipos: a) que la pregunta responda exactamente al texto; b) que la pregunta lo aleje del texto, de lo contrario el alumno se acostumbra a reconocer una palabra por el sentido general de la oración y la desconoce cuando es empleada libremente.

El dictado no puede realizarse en forma general para todo el curso y mucho menos para clasificar, por cuanto la colaboración entre el alumnado es inevitable. Pero se debe controlar que se cumpla con el estudio de la escritura puesto que todo debe abarcar el conocimiento del idioma: lectura, conversación y escritura. Es conveniente dictar algunas oraciones para ser escritas en el encerado, por el alumno que da la lección en el momento. Esto basta para mantenerlos alertas y que no descuiden la ortografía.

2º) Lectura y conversación sobre el mismo texto, entre dos alumnos, iniciándolos así en el diálogo, de lo contrario el alumno se acostumbra a responder y se siente perdido cuando él debe formular una pregunta, sobretodo al incorporarse el uso de "do", "does" y "did". Este tipo de ejercitación tiene gran atracción sobre el alumnado, encuentran un verdadero placer en realizarlo, ellos mismos lo reclaman y aportan generalmente una iniciativa personal. En primer año el profesor elige dos alumnos al azar, pero en segundo y sobretodo tercero pueden, además, prepararse dos alumnos de antemano. En una oportunidad organizaron con todo entusiasmo y me esperaron con la sorpresa de un diálogo, que más que un diálogo fue una deliciosa comedia utilizando el vocabulario "Shopping".

Lugar de acción: una confitería.

Personajes: el mozo y una señora cansada de hacer compras que pide una taza de té con masas y tortas y luego no tiene dinero para pagar.

3º) Elegir cuidadosamente en la misma lectura un párrafo corto pero rico en contenido y darlo a estudiar de memoria exigiendo fluidez, exacta pronunciación y entonación. Aquí se explica lo ya expresado sobre fonética y dicción. Conviene con anterioridad marcar ligaduras y acentos y recomendar la práctica de dos o tres palabras por vez antes del trozo completo. Con esta ejercitación el alumno retiene poco a poco no solamente el vocabulario sino también el giro idiomático y la construcción gramatical, algo difícil de obtener confiando sólo en la práctica pues, como ya lo he expresado, el ambiente que rodea al alumno no es enteramente propicio.

4º) Preparar composiciones orales, llamadas así pomposamente, desde el primer vocabulario, para que no se reduzcan a una serie de oraciones aisladas.

La primera será evidentemente sobre la clase y las actividades que se desarrollan en ella, siguiendo el orden que presentan los textos oficiales.

Todo lo expresado en la primera Serie Didáctica sobre la lengua viva y creadora y la composición, debe aplicarse aquí desde el comienzo, intensificándose a medida que el vocabulario se enriquece. Colaborando con el profesor de Castellano debemos propender a mantener su espontaneidad y gracia y a desarrollar su imaginación. El tema es fundamental. Por ejemplo, después de estudiado el cuerpo humano este no puede ser evidentemente el título de una composición. Generalmente utilizo "Descripción de una de mis compañeras" y hago pasar a las dos al frente. Se divierten enumerando sus cualidades y defectos que expresan con toda picardía.

En 2º y 3er. años ya se pueden también dar temas libres, en el momento oportuno, a raíz de un acontecimiento actual.

Estas composiciones orales, aunque previamente preparadas y estudiadas de memoria, inician al alumno en la difícil tarea de expresarse solos sin la muletilla, de la pregunta. No hay que corregirlos en este caso. Sólo al finalizar, que sus compañeros digan cuáles son las faltas principales que han podido descubrir.

5º) La traducción, que menciono como ejercicio complementario de la adquisición del vocabulario, es ya una actividad superior que practico sólo en 3er. año.

El alumno debe estar seriamente dirigido por el profesor para realizarla, puesto que le será fundamental, dejadas de lado todas las ventajas de saber un idioma, para su ingreso en una facultad y para obtener información del extranjero en sus estudios universitarios y técnicos. Se comienza con traducción del inglés al castellano de los trozos escogidos que ya contienen los textos; luego del castellano al inglés, lo que presenta mayores dificultades. Finalmente traducciones de trozos literarios y científicos aportados por los mismos alumnos a veces, por el profesor otras, extraídos inclusive de diarios y revistas, sobre acontecimientos del momento. La traducción debe ser hecha oralmente, leyendo el pasaje en el idioma original por oraciones y traduciendo cada una de ellas. Es también conveniente estudiar

el trozo traducido, como lectura, aplicando todo lo dicho sobre esta ejercitación en los apartados 1º y 2º.

Cité al comienzo las palabras del doctor Raúl H. Castagnino sobre los profesores que "olvidan que el fin único, común, consiste en formar de modo integral al educando, no en informarlo parcialmente". Traigo a colación nuevamente sus palabras para que no olvidemos en ningún momento que cada materia de estudio desempeña estas dos funciones: 1º) desarrollar ciertas facultades de la inteligencia en formación hasta que el adolescente egresa de la escuela secundaria; 2º) informarlo de su contenido manteniendo a éste en el plano cultural más elevado de acuerdo con las posibilidades del curso.

Con estos ejercicios de vocabulario entra en funcionamiento y se robustece la memoria, tan importante en la vida intelectual del individuo. Es esencial para la retención y enriquecimiento de todo su saber, puesto que basándose la ciencia más en los hechos del pasado que del presente, es la memoria la que proporciona sus datos. Según Pascal: "La memoria es necesaria para todas las operaciones del espíritu y sin ella no hay raciocinio, ni juicio, ni comparación". El profesor aconseja y con razón en la mayoría de los casos: "No estudien de memoria, razonen". Pero los profesores de inglés no debemos temer pedir al alumno que fortalezca todo tipo de memoria, auditiva y visual. A veces fracasan no por falta de estudio sino por no saber estudiar. Hay distintos ejercicios de memorización que cada profesor conoce ya y que hará practicar al alumno; con lo cual fijará y conservará éste el conocimiento recién adquirido. Insisto en que los profesores debemos explicar en cada clase cuidadosamente a los alumnos no sólo cuál es la lección sino cómo deben estudiarla. En los apartados 1º, 2º, 3º y 4º me he referido en especial, con respecto al vocabulario, a la práctica oral, pero por supuesto, debe existir también la escrita, con ejercicios extraídos del mismo texto e inventados por el profesor de acuerdo a las necesidades del momento.

Con referencia al texto quiero recordar lo propuesto y aceptado en las jornadas de Educación Media realizadas en nuestra

capital en 1958. En sus conclusiones la Asamblea recomienda, en lo que concierne a las lenguas extranjeras, "Facultar al profesor para elegir textos editados en el país o en el extranjero".

A título de experimentación, esto se realiza ya en algunos establecimientos tanto en inglés como en francés. Los textos utilizados en el Instituto de Lenguas Vivas han sido adoptados por un profesor de inglés y otro, gracias a la colaboración de la embajada que lo hizo llegar a nuestro país, utiliza el texto didáctico más actualizado editado recientemente en Francia. El franco éxito obtenido y el rápido adelanto de los estudiantes confirma que, si bien como dije al comienzo todo depende de la habilidad y actividad del profesor para que todo texto responda por igual a las exigencias del programa, la acertada elección de éste es fundamental para que su tarea sea más completa y constructiva.

El diccionario es el segundo aliado con que cuenta el profesor para el estudio del vocabulario. Poco o nada es utilizado éste en clase o en los hogares por los alumnos. Sin embargo ellos mismos sienten la necesidad de hacerlo y a menudo nos consultan sobre la bondad de uno o de otro.

Ningún impulso del alumno debe ser librado a su propia suerte. Aquí estamos los docentes para canalizar esos impulsos y hacerles rendir el mayor provecho posible. El uso del diccionario puede ser un ejemplo de esto, puesto que ejerce una atracción indudable para el educando y en su propio concepto constituye elemento fundamental para el estudio. Pero deben saber usarlo y esto debemos enseñarlo desde el comienzo. Evitamos casos como el siguiente en que un alumno escribió "I power write" en lugar de "I can write", por supuesto que antes de haber llegado al verbo "can".

Los resultados obtenidos son:

1º) Que la labor del profesor se agiliza y se trabaja con mayor rapidez dejando así margen de tiempo para el empleo del vocabulario obtenido. Con respecto al castellano expresa la profesora Martha A. Salotti, con toda razón: "No vamos a su-

poner que dando listas de palabras se enriquece el vocabulario; tal vez se aprendan, pero no se incorporan". Con respecto al inglés puede practicarse lo contrario, si el alumno ha aprendido desde el comienzo a utilizar el diccionario provechosamente. Las palabras aisladas las aprenden solos y luego se incorporan practicándolas en lectura, conversación y modismos que es lo esencial. En 1er. año, ya en la 4^a o 5^a lectura cuando se maneja el vocabulario de colores y útiles escolares, se les puede pedir que preparen listas lo más completas posibles que son leídas en clase. Este tipo de trabajo también les atrae enormemente y todos los alumnos pugnan por leer su lista. Siempre está presente el que con alegría manifiesta tener dos o tres o "muchas más" palabras que se agregan luego a las listas más incompletas. En 2^o año los alumnos preparan los vocabularios de comidas, familia, casa, deportes, etc., prácticamente solos. Se evita también la consabida interrupción de la clase con preguntas tales como: "Sra. ¿cómo se dice canilla?" o "¿Qué quiere decir "frame"?".

Solos, buscan lo que despierta su curiosidad. En 3er. año el alumno se ha independizado, en este sentido, totalmente del profesor y se hace práctica intensiva en base a lo ya estudiado por ellos. Resta así tiempo para dedicar a otras actividades, inclusive organización de pequeños actos, a los que me referiré más adelante.

2º) Que el alumno se independiza del profesor como acabo de manifestarlo, y éste es uno de los objetivos a que debemos aspirar. Cualquiera sea su orientación posterior, que sepa desempeñarse solo, con la ayuda de un diccionario, cuando la oportunidad así lo requiera y sabemos que en el momento actual esta oportunidad se presenta prácticamente a diario. No podemos permitir los profesores de inglés, que una vez alejados de nosotros, nuestros alumnos no puedan, no sólo disfrutar, sino aprovechar de lo enseñado con tanto esfuerzo y que paulatinamente lo olviden casi por completo. Es con verdadera vergüenza, como si fuera mi propia responsabilidad y con verdadera pena por ellos, que retengo la frase tantas veces repetida: "El inglés que aprendí en el colegio no me sirve para nada. He olvidado todo".

GRAMATICA

El estudio de la gramática debe realizarse a medida que el accidente gramatical aparece en la lectura correspondiente e incorporarse por la práctica a la construcción idiomática. Pero después debe analizarse profundamente, pues el alumno de la escuela media siente la necesidad de saber el “por qué” y el “cómo” de esta construcción. La práctica que se realiza en el aula no es suficiente para que esto se grabe por sí sólo y sin explicación y por otra parte el alumno ya ha aprendido a razonar. Esta actividad mental encuentra en el estudio gramatical el campo propicio para entrar en actividad y desarrollarse. Es el aporte del inglés a la parte formativa de las facultades intelectuales. Gramática se refiere al razonamiento como vocabulario a la memoria. Su ignorancia es dejar las cosas a medio hacer y la satisfacción que reporta al espíritu su conocimiento, análisis y solución es similar al que produce la resolución de un problema matemático. Curiosidad, principio de todo conocimiento, análisis y reflexión pierden la oportunidad de manifestarse al restarle importancia a la gramática en los estudios de un niño o adolescente en quien estas facultades están prontas a entrar en acción. La satisfacción en la mirada del alumno cuando una incógnita se ha aclarado y su actitud de aprobación a este género de actividades, es prueba suficiente de su vigencia. Por lo tanto gramática y vocabulario concurren a la formación integral y ninguna debe primar sobre la otra. Según palabras de la profesora Adolfina R. Risolía “Ni la gramática es sistema cerrado, en cuyo caso acabaría con la entidad orgánica del idioma, ni la retórica posee fuerza suficiente para crear vida por sí misma”.

Enseñar, del latín *señalar* significa que debemos distinguir, hacer resaltar algo en forma tal, que resulte claro para todos, No que capte el más avezado, y el menos, quede en la ignorancia del problema.

Para corroborar lo dicho, presento algunos ejemplos, basados en mi experiencia personal, sobre este aspecto de la actividad en el aula.

En 1er. año se encuentran ya construcciones gramaticales que difieren profundamente de la construcción castellana. Con respecto a la comparación de adjetivos cortos, comprobé que es más eficaz dedicarles una clase intensiva de explicación y ejercitación, previa al encuentro de su uso en la lectura; de lo contrario, al alumno le es más difícil desglosar la construcción:

“shorter than” — “the shortest”,

tomándolas como palabra única cuyo significado no alcanza a comprender.

Esto es evidentemente una excepción al principio general señalado al comienzo de este capítulo y como ésta, existen varias otras que el profesor debe tener en cuenta.

Con respecto al sujeto que en castellano puede ser tácito y en inglés no, surge la misma dificultad. Acláresele al alumno desde primer año que al no declinar el verbo el sujeto es imprescindible, puesto que si dicen “wrote a letter”, no se sabe a qué persona se refiere y nunca más lo olvidará. Cuando surge el uso de “no” como negación de “some”, explico al alumno que en construcción inglesa se aplica el principio matemático de que dos negaciones resuelven en positivo; que decir “no tengo nada” en lenguaje común, lógicamente expresa que tengo algo pues se está negando la nada. Comprenden entonces el por qué de expresar “I see no book” y se evita la construcción “I don't see no book” con lo cual se liga además el conocimiento hasta 2º año, al aplicarse el uso de los pronombres indefinidos compuestos: “I see nobody” Por otra parte, el descubrir esto, permítaseme la expresión, les encanta.

En 2º año debe quedar bien esclarecido el uso de voz activa y pasiva por cuanto da origen a una de las construcciones más típicamente inglesas y de difícil comprensión. El comienzo es fácil desde que responde exactamente a la gramática castellana.

“I write a letter — A letter is written by me”.

El objeto directo se convierte en sujeto.

Pero luego surge el escollo que se va enlazando hasta 3er. año: el objeto indirecto usado como sujeto.

“He was given an order”

“He is supposed to come in time”

Aunque el alumno conoce todas las palabras, no comprende el significado de la oración debido a su construcción.

Aclaro que hago uso de la palabra “objeto”, no como traducción del inglés, sino como ha sido adoptada actualmente por la gramática castellana.

En 3er. año nos encontramos de lleno ya con la lengua inglesa viva, sus idiosincrasias, modalidades y matices. Cuando el alumno se separe del profesor, no es el diccionario sólo el que resolverá sus problemas por más que hayan aprendido a utilizarlo. Como lo he expresado anteriormente, el uso del diccionario aplicado al vocabulario, nos permite ganar mucho tiempo que podemos aprovechar para dejar sólidamente establecida la base estructural que contribuirá a mantener su interés por el idioma. Esto lo conseguiremos con un estudio intensivo de gramática aplicándola a la conversación, redacción y traducción literaria que en este período se comienza a realizar.

Me referí a la importancia de voz activa y pasiva en 2º año por cuanto en 3er. año la encontramos enlazada con el modo subjuntivo y la voz directa e indirecta, nudo gordiano de la construcción.

The boy was told not to jump.

Creo que los tres puntos deben revisarse y enseñarse ligando uno con otro lo que implica un trabajo gramatical claro y preciso y no un simple encuentro con el accidente.

Lo mismo sucede con el uso y omisión de los artículos. En 1er. año se familiarizan con la construcción “Watches tell the time”. En 2º año con “I have breakfast” pero conversemos con ellos en 3º dando por sentado este conocimiento y veremos que caen nuevamente en la traducción literal “the watches”, “the breakfast”. En este caso hay que analizar y ejemplificar todas

las reglas una por una. Contamos para esto con la ayuda de las canciones infantiles tradicionales y poesías estudiadas desde 1er. año. Por qué se dice:

"The rose is red
The violet is blue
—honey is sweet..."

En el caso de algunos puntos gramaticales como ser éste mencionado, pronombres relativos, adjetivos indefinidos (much, many, few, little, etc.) y otros, he caído en el pecado de hacerlos estudiar de memoria, como lección gramatical aislada, por supuesto que con los ejemplos preparados por los mismos alumnos y previa corrección. Lo confieso arriesgándome a la sensura consiguiente porque personalmente he obtenido resultados satisfactorios, al alumno le agrada el trabajo y lo va familiarizando así también con la composición oral.

A lo largo de todos los estudios, recurro a ejercicios no sólo orales, sino también escritos, de gran provecho, dos de los cuales quisiera mencionar.

19) Basándome en las llamadas "100 Substitution Tables" de Harold E. Palmer, preparo listas de oraciones en las que se encuentra el problema gramatical recién solucionado, además de los involucrados por la necesidad de la construcción y del vocabulario en uso en el momento. Las dicto en castellano para que sean traducidas en sus casas, aclarando que hay "trampas" incluidas y luego se corrigen en clase. El entusiasmo por descubrir la "trampa" y por averiguar qué es lo que han hecho incorrectamente es de la mayor eficacia para la retención del conocimiento. La lista vertida así al inglés, debe ser estudiada luego como destrabáleuña, marcando acentos, ligaduras y entonación, aplicándose también lo dicho sobre fonética y dicción y relacionando todas las actividades; que si hemos dicho que la educación constituye un todo global, que todas las materias deben relacionarse entre sí, con más razón, las actividades dentro de una misma. Citaré algunos de los ejercicios que ilustran esta forma de trabajo en clase como ejemplo de lo dicho anteriormente.

1er. año:

No vengas	Dón't cóme	Ordenes uso del sujeto, uso de can, comparación, uso de does, etc.
Escribes mejor que yo	You write <u>better</u> than <u>I</u>	
¿Pueden ver el reloj más grande?	Can <u>they</u> <u>sée</u> the biggest <u>clóck</u> ?	
¿Escribe una palabra más larga?	Does he <u>write</u> a longer <u>wórd</u> ?	
La lista incluye de 8 a 10 oraciones		

2º año:

Nos vieron con ellas	They sáw us with <u>them</u>	Tiempo pasado. Pronombres personales. Pronombres indefinidos. Uso del sujeto.
No tuve nada que decir acerca de ella	I had <u>nóthing</u> to <u>sáy</u> about <u>her</u>	
Eran todos para él	They were <u>áll</u> for him	
Los compramos para ustedes	We bóught <u>them</u> fór you	

Listas similares se preparan para todos los años de cualquier establecimiento secundario (normal, nacional, comercial, industrial), de acuerdo a las necesidades que se presentan.

Marco los acentos principales para evitar la lectura entre-cortada.

Subrayo las consonantes principales para que no olviden de pronunciarlas explosivas.

Marco las ligaduras principales entre consonante final y vocal inicial.

Los sonidos Θ y ꝝ los hago resaltar especialmente por ser los que más dificultades presentan.

Desde el comienzo hago practicar el uso de las contracciones.

Recomiendo el estudio marcando el compás y acelerándolo poco a poco.

Nótese que se repasan al mismo tiempo los conocimientos adquiridos con anterioridad. Las listas se preparan por lo tanto previamente, no se improvisan en el momento.

Aunque a primera vista parece éste un ejemplo que insume mucho tiempo, no es así, por cuanto luego de haberlo realizado dos o tres veces, los alumnos los preparan prácticamente solos. Con esto se gana tiempo, por el contrario, para clasificarlos, pues como lección oral es corta y se pueden llamar a varios alumnos en diez minutos de clase. Desgraciadamente en nuestro ambiente, tanto alumno como profesor, estamos atados a la nota. Con los ejercicios mencionados hasta ahora y los que mencionaré más adelante, podemos clasificar hasta cinco veces a cada alumno, aunque el curso contenga 50 ó 60 como ocurre muy a menudo.

2º) Basándome en los "tests" que revelan no sólo el conocimiento del alumno sino su rapidez mental y les enseñan a pensar bien y con calma, preparo ejercicios escritos que sirvan de práctica, así también como para clasificar que nunca abarcan más de 20 minutos de clase, quedando el resto libre para otras actividades.

Se realizan después de difundidos conocimientos básicos y abarcan el repaso de lo anterior. Doy generalmente cinco ejercicios distintos, pero no enunciados con anterioridad, sino uno después del otro y tan sólo 3 ó 4 minutos para realizarlos, de acuerdo a la dificultad que contengan y de la práctica que haya adquirido el curso. Lógicamente, en los primeros "tests" concedo más tiempo, hasta que se acostumbren y el proceso se va acelerando gradualmente, así como también, la actividad mental del alumno en el idioma nuevo.

Cito algunos "tests" como ejemplo de lo dicho:

1er año:

I — Dicto oraciones en inglés:

That is a good pupil. I am writing on this paper. He is an English boy.

She has the pencil.

Son cuatro oraciones, doy cuatro minutos para ponerlas en plural.

150-
II — Dicto oraciones en inglés:

I write a sentence. You read English. We open the window. They take the blotting-paper.

Son cuatro oraciones, doy cuatro minutos para ponerlas en presente continuo.

III — Dicto algunas preposiciones:

at, between, under, by.

Son cuatro preposiciones, doy seis minutos para que formulen una oración con cada una.

IV — Escribir una oración con "there is" y ponerla en plural:

Doy dos minutos.

V — Formular preguntas con "who", "what" y "how many".

Doy cuatro minutos.

Entregan inmediatamente y en veinte minutos han realizado un trabajo de repaso general, de verdadera actividad mental y que al alumno interesa y entusiasma como he podido comprobarlo. Quiero agregar que en esta forma trabajan también intensamente aún los que ya saben algo de inglés evitándose así la "colaboración" entre ellos y el tener que dar temas distintos por filas con lo que siempre se pierde tiempo y que es además imposible cuando en bancos paralelos, se sientan tres alumnos como aclaré al principio.

Antes de realizar estos "tests" dicto una pequeña lista de los puntos a repasar; lo que no saben nunca es si el "test" será para clasificar o no. En el primer caso hay que contar con la lógica nerviosidad del alumno y concedo algunos minutos más por ejercicio; en el segundo, ellos mismos tratan de terminar antes de los minutos concedidos, realizando una verdadera competición que los estimula y divierte simultáneamente.

Cuando no es para clasificar se corrigen en clase en los minutos que restan. Similares son los "tests" a realizar durante todo el año, en todos los años de estudio y en cualquier es-

tablecimiento educacional. Presupone un trabajo previo de preparación y no de improvisación en clase. Con respecto a esto quiero recordar que cuánta más experiencia tiene el profesor y más actividad de índole diversa despliega en clase, más necesario es que prepare en un cuaderno dedicado especialmente a esta finalidad, la clase que dictará en cada curso.

Se aprovechan así todos los pocos y preciosos cuarenta minutos de clase, dándoles actividad, variedad y entretenimiento. Con respecto a gramática quiero añadir que como personalmente le doy gran importancia por cuanto es el esqueleto del idioma, no incluyo los diferentes puntos en las bolillas del programa sino que los enumero detalladamente al final. En el examen no los tomo aparte, pero trato de que mi pregunta, aunque se refiera a la primera bolilla contenga cualquiera de ellos. La respuesta correcta da la pauta de que se los conoce y del éxito obtenido finalmente en la tarea realizada.

Todo lo expresado hasta el momento responde a los fines prácticos que se persiguen al estudiar un idioma extranjero y sobre todo inglés que en el mundo actual parece ser el que más responde a esto. Debemos implantar una sólida base sobre la cual el alumno pueda edificar y perfeccionarse dándole él entonces la aplicación y práctica que sirva a sus necesidades comerciales, industriales, de investigación, etc.

Los profesores de inglés nos vemos así solicitados más que los otros y no puedo decir favorecidos por cuanto es la prueba de que la practicidad y la conveniencia dominan sobre lo bello y lo espiritual. Creo que nuestra materia tiene también un profundo valor educativo y que es nuestro deber hacerlo resurgir, colaborando con las demás asignaturas al enriquecimiento del acervo cultural del futuro ciudadano. Es mediante la labor de extensión a que a continuación me referiré, que lo iniciaremos en la literatura, la cultura, el arte, la historia, el espíritu que anima el país cuya lengua nos ocupa. El horizonte mental se enriquece con nuevas ideas, se abren las puertas de un nuevo mundo.

3. — EXTENSION

Se puede introducir al alumno en el mundo cultural, rico y profundo del idioma desde el comienzo; desde que le hacemos leer sin entender, en fonética, un pasaje de Shakespeare. Al comunicarle lo que ha leído ya se nota en él el interés y el agrado de ponerse en contacto directo con la vivencia de la lengua, con lo que él ha tenido, hasta el momento, sólo como una idea objetiva de su existencia.

El programa oficial incluye algunos aspectos de esta labor de extensión, pero que el profesor debe ampliar en la misma forma que amplía el vocabulario por medio de antónimos y sinónimos de palabras y expresiones. A medida que se avanza en el estudio se verá cómo puede recurrirse en cada clase a una referencia literaria, a una tradición para ilustrar un caso, aunque sea gramatical.

Nunca he dejado de oír, al sólo enunciar el verbo "to be" en las primeras clases, la voz de un alumno que cita "to be or not to be". No desperdiciemos la oportunidad. Al encontrar el verbo "to smoke" en segundo año, recordemos a Sir Walter Raleigh y a su anécdota sobre el tabaco. Se puede utilizar como lectura. Esta actividad que lo mantiene interesado y apela a su curiosidad intelectual, tiene miles de facetas que el profesor va descubriendo por sí sólo hasta convertirla en un diamante multicolor que el alumno añadirá a su mundo espiritual y recordará siempre con cariño. No temamos por lo tanto dedicarle especialmente un tiempo que jamás es desperdiciado.

Esta labor de extensión incluye:

Las canciones infantiles, famosos "Nursery Rhymes" algunos de remoto origen político. Pueden estudiarse de memoria desde la 3^a o 4^a lectura en que encontramos "The rose is red". Se debe explicar un "Nursery Rhyme", su historia si es posible y se debe estudiar como las lecturas, teniendo en cuenta el vocabulario, la pronunciación la entonación, la gramática que encierra. Se lo utiliza luego como ejemplo, como en el caso a que hice referencia con respecto al uso y omisión de los artícu-

los. Se debe enseñar la melodía y hacerlo cantar a coro marcando el compás aplicando también lo dicho sobre fonética y dicción. Hay infinidad de canciones infantiles que el profesor agregará a medida que se enriquece el vocabulario. Los alumnos las reconocen en la música de fondo de las películas, en televisión, en grabaciones y nunca dejan de comunicarlo luego al profesor: "Ayer oí "London Bridge" o "Daisy, Daisy" y lo entendí todo". Son los ejemplos que dan vida y que hacen agradable la vida en el curso a profesor y a alumno.

Las canciones tradicionales, que desde el "Happy Birthday" hasta "Auld Lang Syne", son cantadas en clase cuando la ocasión lo requiere: el cumpleaños de un compañero, una despedida. Cuando un alumno malo obtiene una clasificación alta es la oportunidad para cantarle "For he's a jolly good fellow". Las canciones de Navidad, los himnos nacionales de los países de habla inglesa, todo puede ser incluido y no hay alumno por más reacio que sea, que no responda de manera positiva quedando siempre un saldo favorable.

A las canciones tradicionales se agregan las populares actuales y los mismos alumnos se encargan de llevar discos y tocadiscos para escucharlos y acompañarlos imitando al original lo mejor posible. Siempre hay también en el curso un alumno que se destaca por su voz o por su predilección por las canciones, que ayuda al profesor a dirigir a los demás. Hay que dar el nombre del autor si éste es conocido y hacer alguna referencia sobre él, como en el caso de Robert Burns.

Las poesías, que abarcan una gama infinita que se puede aplicar en todos los momentos del estudio. Desde los colores en 1er. año que encontramos esa expresión de delicadeza y candor que es: "Colours" de C. G. Rosetti, "The Arrow ante the song", de longfellow, para segundo año, hasta "If" de Kipling en tercero, para citar sólo unos ejemplos.

Tanto canciones como poesías se practican aplicando todo lo dicho sobre fonética, vocabulario y gramática y aportan material para clasificar oralmente y por escrito, que como expresé antes serán preparadas con cuidado previamente.

Las lecturas no deben restringirse a las del texto adoptado. Al finalizar 1er. año ya se podrán incluir recortes de diarios y revistas que el profesor elige de acuerdo a las posibilidades del curso y se escriben en el pizarrón para que sean copiadas en la carpeta, si el establecimiento no posee mimeógrafo o rotaprint. Esto permite hacer referencia a los acontecimientos del momento; una inundación, una visita importante, un acto cultural o artístico. En segundo año se inicia al alumno en tarea más independiente haciendo que él elija sus propios recortes que servirán de lectura individual. En tercer año, el trabajo encauzado se intensifica; es el mismo alumno que solicita al profesor una lista de libros a la altura de sus conocimientos, para leer sólo. Nunca hay que defraudarlos en este sentido, pues además es útil tomar uno o dos para leer en clase durante el año. En este tipo de actividad recomiendo que no utilicen el diccionario. Lo que no comprenden lo asimilan por el sentido general de la frase o del párrafo". *Daddy Long-Legs*" es uno de los libros más apropiados para 3er año, puesto que cada carta es en sí misma un trozo literario aislado. La introducción la explico yo previamente. Doy a leer cuatro o cinco cartas por semana y controlo con pequeños "tests", orales y escritos, que la tarea se realice. No encuentro dificultades en esto porque cuento con el entusiasmo de los alumnos.

Las obras clásicas inglesas resumidas y vertidas al inglés moderno por Charles Lamb son asimismo oportunas. En este sentido lo que es válido para castellano lo es también para inglés y el alumno lo aplicará como unidad a ambas lenguas, apoyándose así un profesor en otro, una asignatura en la otra. Por esto las palabras de la profesora Risolía nos sirven a nosotros, profesores de inglés, cuando pone de relieve "la importancia de la lectura de los textos literarios como fuente de todos los procedimientos de asimilación del estilo" y en nuestro caso agregaré, como posibilidad de adentrarse en el espíritu de la lengua.

La Correspondencia Interescolar es otra fuente de información actualizada y de valor incalculable que no se halla lo suficientemente difundida en nuestro ambiente. Se sabe de su exis-

tencia, pero no se ha organizado y canalizado para ser utilizada en el aula. Sin embargo, despierta tal entusiasmo entre la juventud, que justamente esta negligencia es contraproducente y puede acarrear serios peligros para el alumno, como ya se ha comprobado en algunos casos en las escuelas. Por diversos conductos pude obtener direcciones de Estados Unidos e Inglaterra que facilité a mis alumnos. Permanentemente me ví asediada incluso por alumnos de otras divisiones, solicitándome correspondencia. No pude satisfacer a todos, pero son muchas las alumnas de la Escuela Normal Nº 10, que desde años mantienen una relación que ha derivado en amistad y estrecha colaboración entre ellas. Reproduzco la carta de una niña estadounidense por cuanto es un ejemplo acabado de lo que acabo de referir.

3421 Montrose Ave.

Rockford, Illinois

June 16th, 1961

Dear Marta:

I hope you received my postcards of some of the highlights of Rockford. School is now over for the Summer and I am glad for now I will have some spare-time. During the Summer vacation I am learning how to type and I am reading a couple of books a week. I am also having fun by going swimming, bowling, visiting old friends and by catching up in my correspondence.

My birthday was on June 6th and I had a wonderful day. I had an unusual party. Five girlfriends, my mother and I went to a nice restaurant for dinner; then we went bowling, and we ended the evening by returning to my house for refreshments. I had so much fun, and I received many wonderful cards and gifts.

I gave the address of your friend to a friend of mine so they will be writing to each other soon, if they aren't now. My pen-pal and I are trying to start a pen-pal club. I guess my pen-pal who lives in the Philipine Islands first thought of it, but since we are just starting we need members. If you would

like to join this club simply fill out this card I'm sending to you and mail it back to me. Through our letters we can be junior ambassadors of good-will.

I am sending to you a picture of myself. Please send me a picture of yourself too.

I must close for now. Please write again soon.

Sincerely,

Cheryl

P. S. Thank you very much
for the peso. It is
so colorful and in-
teresting.

La carta incluye las postales coloreadas a que hace referencia, entre otras la reproducción de una casa en que el presidente Lincoln residió hace más de 100 años y que es monumento histórico. También una ficha preparada por ella en cartulina y a máquina, que reproduczo, anverso y reverso.

NAME:
ADDRESS:
AGE:
HOBBIES:
ANYTHING THAT INTERESTS YOU:

PICTURE OF YOURSELF

En las jornadas de Educación Media a que me he referido anteriormente, la Asamblea recomienda.

“Promover la reactivación del Departamento de Correspondencia Escolar y requerir la colaboración de la UNESCO y de las asociaciones con experiencia en el asunto”.

Creo que en la actualidad esto se halla en vías de realizarse y reglamentar la actividad tanto del alumno, como del profesor, que tampoco puede ser librada al azar.

Oportunamente se dará a conocer a todos los profesores de idiomas extranjeros como también de geografía e historia, que en este caso pueden trabajar en colaboración.

Las ventajas que reporta al alumno son enormes desde todo punto de vista y entre otros: *del idioma*: por cuanto lo practican y se esmeran en perfeccionarse; *costumbrista*: pues conocen la idiosincrasia de una ciudad, pueblo o región; *geográfico*: al ubicar un lugar en la realidad del mundo y no en la fría objetividad de un mapa; *histórico*; por cuanto cobran vida lugares, hechos y personajes a través del relato directo y espontáneo del correspolal.

Los actos culturales derivan de todo lo dicho en cuanto a extensión. Es la aplicación del pequeño mundo espiritual que el alumno se ha creado merced al estudio de un idioma y su relación con las demás materias. Pueden organizarse desde los más sencillos en 1er. año hasta los de más alto vuelo en tercero.

Personalmente los realizo para el día del estudiante o al finalizar el curso, en la misma aula que por más vieja y deteriorada ha pasado a ser “nuestro cuarto”, con todo lo que de íntimo encierra la expresión. Invitamos a autoridades y profesores de materias afines, jerarquizando la labor que con tanto entusiasmo han realizado, conseguimos orden y disciplina sin imponerlos y sin restar alegría en momentos en que la escuela más tiene de caos que de tal.

Los actos pueden incluir coros de las canciones estudiadas, recitado de poesías, exposiciones con los materiales obtenidos de la correspondencia interescolar. Pueden organizarse pequeñas funciones en que se representa una obra, previamente adaptada a los conocimientos del curso. Así he realizado en repe-

tidas oportunidades "Blancanieves y los siete enanitos", "El ruisenor y la rosa", de Oscar Wilde y hasta un ciclo de conferencias sobre literatura inglesa ilustradas con poesías extraídas de todas sus etapas.

Todo este trabajo de extensión queda registrado en la carpeta y lo incluyo en el programa de inglés de los cursos.

Me he referido a lo largo de este trabajo a mi experiencia personal y a los resultados con ella obtenidos. Siempre es difícil molesto hacerlo dirigiéndose a colegas, por cuanto cada uno tendrá su propia experiencia y sobre todo por cuanto yo misma soy de opinión, como lo he expresado anteriormente que cada profesor crea su propio método. Pero me he atrevido a hacerlo porque he interpretado que esta es la intención de la serie Didáctica propiciada por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa: volcar la experiencia personal; y porque he comprobado que la conversación con los colegas, sea privada o en reunión de departamentos, siempre deja un saldo favorable. Se conoce el procedimiento adecuado que un profesor descubrió para esclarecer un punto y conviene a todos ensayarlo y adoptarlo.

Cito así para terminar, a Marcel Achard, cuya fórmula de conducta consiste en no proponerse trabajar exclusivamente en la dimensión del genio, es necesario sólo ejercer honestamente su oficio.

BEATRIZ A. F. P. DE TOMBEUR

IRIS CHELIA DE BALI

Maestra Normal y Profesora Normal con especialidad en Inglés, egresada del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". En 1961, invitada por el Departamento de Estado de los Estados Unidos de Norteamérica e institutos de su especialidad.

Actividad docente actual: Rectora suplente del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Profesora de Metodología de la Lengua Inglesa en el citado Instituto.

EL METODO ORAL EN NUESTRA ESCUELA SECUNDARIA

Cuando el doctor Harold E. Palmer eligió un epígrafe para su obra "El Método Oral para la Enseñanza de las Lenguas", recurrió al maestro Otto Jespersen, quien en su "Del Modo de Enseñar un Idioma Extranjero" había dicho: "En evidente contraste con el método *constructivo* tenemos el *imitativo*, que puede llamarse así, en parte, porque es una imitación de la manera en que el infante aprende la lengua materna y, en parte, porque depende del empleo de esa inapreciable facultad para adquirir el verdadero sentido lingüístico, que es el instinto imitativo, siempre que al mismo se le dé amplio campo de acción".

Ya, Paul Passy en su "Méthode Directe" había dicho: "L'imitation, c'est la, en effet, le secret ouvert de la bonne acquisition d'une langue. C'est par l'imitation —l'imitation naturelle, spontanée, *irréfléchie*— que le petit enfant apprend sa langue maternelle... C'est aussi l'imitation, non la construction, que doit être la base d'une méthode rationnelle pour l'acquisition d'une langue étrangere...". He subrayado la palabra "irréfléchie" porque con ella Paul Passy parece haberse erigido en precursor de los principios fundamentales de la didáctica moderna para la enseñanza de los idiomas extranjeros. Efectivamente, en nuestros días, el doctor Robert Lado dice, en la introducción de su "English Pattern Practices": "Para aprender un idioma desconocido se deben cimentar oralmente sus "patrones", a modo de hábitos subconscientes". La exclusión del idioma escrito en la parte inicial del estudio de la lengua extranjera y la importancia dada a procedimientos puramente imitativos y no razonados hacen pensar a los antagonistas del método oral que sus parti-

darios no ven en la adquisición de una lengua más que un medio de comunicación, es decir, no contemplan más que su aspecto utilitario sin ver en ella un nuevo instrumento de cultura.

Con el doctor Palmer, los partidarios del método oral no creemos que un idioma, cuyo aprendizaje se ha iniciado oralmente con la práctica suficiente para que sus estructuras peculiares se hayan hecho automáticas pueda dejar de ser, por eso, un vehículo cultural. Con el método oral, el proceso por el cual dejamos de pensar en "cómo decimos algo" para ocuparnos de "aquellos que deseamos decir", se abrevia tan notablemente que muy pronto alcanzamos la meta deseada: el pensar en el idioma extranjero. No creemos que esto sea criticable, ya que está probado que la eficacia en el manejo del idioma oral es la más poderosa ayuda para la comprensión del idioma oral y escrito y que el alumno que ha penetrado en el espíritu del idioma gracias al dominio de sus estructuras será el que mejor aprecie la obra literaria.

Dice E. C. Kittson en su "Teoría y Práctica de la Enseñanza de los Idiomas" que: "la adquisición de una lengua es la adquisición de un arte y, como tal, debe ser alcanzada por la práctica —es decir por su empleo—. La manera más satisfactoria de usar un idioma, desde el punto de vista de la economía del tiempo y del esfuerzo, es hablándolo y es, también, la más natural".

Palmer explica cómo se ha comprobado experimentalmente que no captamos lo que oímos o leemos, palabra por palabra, sino por grupos de uno o más vocablos. Nuestro progreso será lento mientras no nos hayamos adiestrado en el arte de comprender, hablar, escribir o leer el idioma extranjero en una serie de "saltos", pero cuando hayamos adquirido ese arte, nuestra posibilidad de asimilar y emplear la nueva lengua se verá triplicada. Erróneo es pensar que todo estudiante debe pasar por las dos etapas: reconocimiento y reproducción del material idiomático palabra por palabra primero, e idéntico proceso, por grupo de palabras, después. Podemos ahorrar al alumno la pri-

mera etapa y, si bien podrían parecer más fáciles en un principio al reconocimiento y la reproducción de términos sueltos, resultará —según una imagen del mismo Palmer— que el camino aparentemente más largo resultó siendo el más breve”.

¿Por qué esa resistencia al método oral? Palmer da como causa principal: “la fatal atracción de la falsa facilidad ofrecida por la palabra escrita”. El alumno que lee y escribe desde los comienzos procede laboriosamente a lo largo del trozo escrito reconociendo cada uno de las palabras. No comprende lo que se le dice a menos de que se le hable vocablo por vocablo para darle tiempo a escribir mentalmente lo que oye y, leyéndolo, percibir su significado. Del mismo modo, cuando desea expresarse, escribe mentalmente los símbolos de sus ideas, los lee luego y finalmente los articula. Los alumnos a quienes no se les ofrece la oportunidad de ver la palabra escrita asimilan el material en su conjunto, “lo absorben por todo sus poros”, se libran de adquirir el pernicioso hábito de aislar los vocablos unos de otros.

¿Cuánto ha de durar el período exclusivamente oral? Para los niños puede prolongarse por dos o tres años, para los adolescentes y adultos se continuará hasta tanto el alumno pueda reproducir con fluidez y corrección una sucesión de sílabas oídas una sola vez y pueda considerarse inmune del hábito de introducir pausas entre las palabras. En un curso de 1er. año, con tres horas semanales, obtuvimos buenos resultados desarrollando íntegramente el programa en forma oral y comenzando la escritura del material aprendido a principios del mes de setiembre. Los cursos acelerados que desarrollan el estudio de un idioma en dos años con cuatro horas semanales, podrían dedicar al trabajo oral el primer cuatrimestre de 4º año.

Procedimientos. — Asimilar el material que constituye un idioma implica *memorizarlo*. Usamos los vocablos y grupos de vocablos que *recordamos*. Ahora bien, es imposible memorizar sin articular. Es un error el pensar que articulamos sólo cuando vocalizamos; la psicología experimental ha demostrado que articulamos lo que oímos, lo que leemos y hasta lo que pensa-

mos. Articulamos mentalmente y nuestros músculos vocales, aún sin entrar en movimiento, son estimulados por los nervios que los comunican con el centro del lenguaje. El alumno que adquiere un idioma extranjero por el método oral está obligado a formar el hábito de articular por directa imitación oral; el que lo aprende con el "auxilio" de la escritura retardará su adquisición, articulando lo que antes escribió con su imaginación y leyó del mismo modo.

Los procedimientos propios del método oral son aquellos que ofrecen mayor campo a la imitación, al trabajo de la subconsciencia y a la memorización. Los dividiremos en dos grupos principales: 1º) *Trabajo receptivo*; 2º) *Trabajo productivo*.

1º *Trabajo receptivo*. — Antes de producir, en lenguaje, es necesario recibir. Recordemos los largos meses de recepción que preceden a la producción en el aprendizaje infantil de la lengua materna. El alumno que enfoca su atención sobre lo que oye se distrae si, al mismo tiempo, debe pensar en lo que ha de responder, mientras que, si se preocupa por elaborar una respuesta, no puede escuchar conscientemente lo que oye. Pasemos a la parte emotiva de la situación: la preocupación del que se sabe llamado a responder coarta su atención mientras que el que no se encuentra inhibido en ese sentido escucha con ecuanimidad, sin perder su capacidad receptiva. La atención reclamada por la doble actividad de escuchar y de elaborar una respuesta malogra la adquisición del más valioso de los hábitos: la correcta observación.

El trabajo receptivo puede dividirse en:

- a) Inconsciente.
- b) Consciente.
- c) Ejecución de órdenes.

a) *Trabajo receptivo inconsciente*: El maestro dedicará los dos o tres primeros minutos de la clase a hablar naturalmente y con fluidez empleando estructuras que pueden ser desconocidas para acostumbrar al alumno al sonido del idioma, a su ritmo,

sus cadencias. Podrá incluir en esta brevíssima charla alguna estructura que enseñará al cabo de una o dos semanas, repetirá en una clase posterior en el período de asimilación consciente y, en una tercera clase, en el momento de la ejecución de órdenes. Elegirá el profesor palabras estructurales que ilustrará ostensiblemente dramatizando lo que dice o mostrándolo en alguna lámina apropiada. No explicará nada, no traducirá ningún vocablo, no hará mas que presentar a sus alumnos una "muestra" del idioma vivo de la cual los alumnos "absorberán" las "tajadas de sonoridad" (slices of sonority, según Palmer) que, acumuladas en la subconsciencia, aflorarán en los momentos de trabajo consciente.

b) *Trabajo receptivo consciente*: El valor psicológico de este momento es conducir la observación del alumno —dirigida generalmente en forma exclusiva a las palabras— hacia otros aspectos del idioma. Así como en el momento "a" la atención fue difusa, en este momento "b" será enfocada sobre un problema estructural determinado, o la pronunciación de algunos sonidos, o la entonación propia de grupos de palabras, etc. El estudiante deberá acostumbrarse a repetir mentalmente todo lo que oye y a asociar las palabras y oraciones con su significado. Este ejercicio alejará el pernicioso hábito de traducir mentalmente.

c) *Ejecución de órdenes*: Tocará ahora al alumno demostrar que entiende lo que se le dice. Muchos tímidos, para quienes el expresarse en el idioma extranjero es un suplicio, participan con gusto de estas actividades que evidencian su capacidad de comprensión y los alientan a liberarse de sus inhibiciones. El material que había sido presentado primitivamente en el momento "a" de una clase y en el momento "b" de una lección posterior, puede ser el tema de estas órdenes en una tercera clase. De este modo los vocablos o estructuras habrán sido pronunciados por el profesor y oídos por los alumnos por tres veces cuando llegue el momento del trabajo productivo.

La variedad en el tema de estas órdenes es infinito y puede usarse material que jamás hubiéramos sospechado como factible de ser empleado en esta actividad. Veamos un ejemplo:

Si en una lámina un profesor ordena a los alumnos que señalen a la persona que dijo tal cosa, a la que preguntó tal otra, a aquella que ordenó ejecutar tal acción, a quien se exclamó ante tal hecho, estará familiarizando a la clase con el estilo directo y el estilo indirecto que ya habrá introducido en los momentos "a" y "b" de clases anteriores y que enseñará en un futuro próximo.

2º) *Trabajo productivo*. — Al cabo de seis o siete minutos, durante los cuales el alumno ha escuchado sin producir, entramos en la parte de la clase en la que hará uso del idioma, articulándolo oralmente. Comenzará con una *ejercitación auditiva y oral* de sonidos aislados y en conjunto, entonación, ritmo, énfasis. El profesor dedicará tres o cuatro minutos a esta actividad, que podrá ser sistemática —si sigue el plan trazado para su desarrollo durante el curso escolar— o incidental —si ha sido sugerida por necesidades de los alumnos evidenciadas en clases anteriores—.

Cuerpo de la clase: Los cuatro pasos anteriores habrán ocupado diez minutos en total; restará media hora para desenvolver los temas de: a) enseñanza de palabras núcleos, nexos, modismos, etc.; b) reconstrucción del trozo a estudiarse; c) escritura de términos nuevos (si el curso ha comenzado el estudio del lenguaje escrito); d) lectura; e) ejercitación; f) conversación.

a) El vocabulario, las estructuras, los modismos, se presentan de acuerdo con los procedimientos del método directo: ostensivamente, contextualmente, por sinónimos, por definiciones. Cuando estas últimas pudieran ser demasiado extensas o confusas puede echarse mano a la traducción. A diferencia del método directo, el método oral exige la presentación del vocablo dentro de una oración y su repetición en la misma forma. Cualquiera sean los medios de que se valga el profesor para este primer paso que es la identificación del vocablo o de la expresión nuevos, el mismo ha de ser brevísimo, ya que el próximo que consiste en cimentar la asociación directa entre concepto y símbolo es mucho más importante.

Como el alumno que aprende por el método oral no lee ni escribe el material que va adquiriendo, el profesor debe valerse

de procedimientos que faciliten y afiancen la memorización. Será el uso repetido del nuevo símbolo el que acelerará el proceso de fusión entre el mismo y el concepto que representa eliminando la traducción mental. De entre las formas de trabajo del doctor Palmer hemos elegido dos para la enseñanza y la fijación de los vocablos y expresiones nuevos: las "secuencias" y los "grupos homogéneos".

Ni bien el profesor ha presentado el nuevo vocablo, estructura o modismo, hará una "secuencia" con el mismo. Ejemplo de "secuencia":

Palabra enseñada ostensivamente: to write.

Tema de la "secuencia": Tom is writing.

Profesor: Is Tom writing? Alumno: Yes, he is.

Profesor: Is Mary writing? Alumno: No, she isn't.

Profesor: What is Tom doing? Alumno: He's writing.

Profesor: Who is writing? Alumno: Tom is.

Las dos primeras preguntas son de tipo general; las restantes, de tipo especial. La primera pregunta tiene respuesta afirmativa, la segunda la tiene negativa, la respuesta a la tercera pregunta incluirá la palabra o modismo nuevos, la cuarta interroga acerca del sujeto. Puede haber otras preguntas referentes a circunstancias concomitantes. La "secuencia" es el medio ideal para fijar los vocablos y expresiones nuevos porque:

1º — El alumno que no ha comprendido perfectamente el significado de las palabras enseñadas o no ha captado su pronunciación no se inquieta pues sabe, por costumbre, que la primera respuesta es afirmativa y que él no necesita emplear en ella el nuevo vocablo.

2º — La segunda pregunta vuelve a ofrecer a los alumnos otra oportunidad de oír el nuevo vocablo y tampoco exige su empleo en la respuesta, además de que la contradicción involucrada en ambas preguntas suele iluminar las posibles dudas acerca del significado de lo que se está enseñando.

3º — En la respuesta a la tercera pregunta el alumno emplea por fin el término enseñado y la práctica comprueba que puede hacerlo sin dificultad.

4º — La cuarta pregunta, cuya respuesta es el sujeto, vuelve a repetir la palabra nueva si este elemento está en el predicado, si, en vez, forma parte del sujeto, es el alumno quien la emplea en su respuesta.

Cabe anotar aquí el alto valor didáctico de las "secuencias" para fijar el uso de los verbos defectivos tan peculiares del idioma inglés y cuyo empleo constante en esta forma de trabajo puede graduarse a través de los tres años de un curso de nuestra escuela media.

Tratándose de palabras núcleos la "secuencia" será suficiente, pero si se trata de palabras nexos, será necesario fijarlas por medio de los "grupos homogéneos". Con sus "grupos homogéneos", el doctor Palmer fue el precursor de los "pattern practices" magistralmente realizados por los doctores Charles O. Fries y Robert Lado. Dice el doctor Lado en su introducción a la obra "English Pattern Practices": "Es un error el pensar que oír un idioma es suficiente para aprenderlo. Es forzoso practicar las estructuras hasta que se puedan emplear con poco o ningún esfuerzo. Mayor error es el pensar que el conocimiento de las normas que rigen las construcciones de un idioma resultará en la posibilidad de usarlo como medio de comunicación. No es suficiente tampoco repetir una misma oración una y otra vez. Poco o nada se aprende después que una oración ha sido repetida tres o cuatro veces del mismo modo. Repetir un "patrón" con los mismos vocablos no lo enseña, enseña meramente esa oración como si fuera una sola palabra.

En los grupos homogéneos el alumno practica el "patrón" cambiando algún elemento cada vez de modo que no repite la misma oración dos veces. Además su atención se vé atraída por los cambios y, de este modo, el patrón mismo, el esqueleto significativo de la oración, se incorpora profundamente a sus hábitos.

Estos grupos homogéneos pueden ser dictados, si el profesor sugiere los vocablos que han de cambiar los alumnos dentro del patrón invariable que se desea fijar, o libres, si son los alumnos los que proporcionan los elementos variables.

Ejemplo de un grupo homogéneo dictado para fijar el modismo "ir por".

Profesor: Manuel va por vino al almacén.

Alumno: Manuel va por vino al almacén.

Profesor: Aceite.

Alumno: Manuel va por aceite al almacén.

Profesor: Azúcar.

Alumno: Manuel va por azúcar al almacén.

Etcétera.

Ejemplo de un grupo homogéneo libre:

El profesor da el patrón: "Manuel va por vino al almacén" y luego pide a los alumnos que nombren diversos negocios adonde pueda ir Manuel por distintos artículos, por ejemplo:

Manuel va por azúcar al almacén..., zapatos a la zapatería..., leche a la lechería..., etc.

El profesor enseñará, pues, el vocabulario, los elementos, las estructuras, los modismos, de una lección nueva por medio de las "secuencias" y de los "grupos homogéneos". Aconsejamos enseñar primero las palabras *nexos* valiéndose de las palabras núcleos ya estudiadas en lecciones anteriores y tomar luego las palabras núcleos de la nueva lección revisando al mismo tiempo los nexos enseñados en la clase anterior. Esta tarea podrá ocupar dos o tres clases de *trabajo exclusivamente oral*.

b) *Reconstrucción del trozo:* Hemos comprobado que en las clases elementales es muy conveniente que el alumno vaya construyendo oralmente, junto con su profesor, el trozo de carácter narrativo, descriptivo, dialogado, epistolar, que leerá más tarde. El pasaje elaborado es fruto de un trabajo de preguntas y res-

puestas durante el cual el alumno busca el vocablo apropiado, transforma oraciones en cláusulas subordinadas, construye oraciones compuestas y complejas, proporciona los nexos apropiados; es decir, elabora él mismo, oralmente, lo que luego ha de presentársele en forma escrita (si está en un curso en el que se hace uso del lenguaje escrito). El reconocer lo que uno mismo ha construido es el medio más eficaz para la fijación de vocabulario y de las estructuras, para evitar la lectura palabra por palabra y para minorar el vicio de traducir mentalmente todo lo que se presenta.

c) *Lectura y escritura*: Despues de tres o cuatro clases de trabajo puramente oral (enseñanza de vocablos, estructuras, modismos y reconstrucción del trozo) se escribirán en el pizarrón, con símbolos fonéticos y en escritura corriente, las voces y expresiones nuevas. Los alumnos las copiarán en sus cuadernos. A esto seguirá la lectura modelo del profesor y su imitación por parte de los alumnos.

d) *Ejercitación*: El método oral influencia también la clase de ejercitación. Las largas y pesadas clases de ejercicios en el pizarrón se transforman —si el trabajo es oral sugerido por el profesor— en una rápida sucesión de preguntas y respuestas, en “grupos homogéneos” (que son verdaderas “tablas de sustitución orales”, terminación de oraciones elípticas. No aconsejamos el trabajo oral de completar omisiones dentro de oraciones, ya que una oración con elementos omitidos queda deformada en cuanto a su entonación. Este tipo de trabajo y las tablas de sustitución serán presentadas en el pizarrón. En los cursos superiores será necesario el libro para la ejecución de algunos ejercicios más complejos.

Toda la ejercitación realizada oralmente en clases será escrita en casa. Tal es la rapidez del trabajo oral que el profesor podrá dosificar los ejercicios que han de hacerse como deber, clase por clase, a través de todo el lapso que durará la preparación oral de la lección siguiente. Si el libro de texto empleado no ofrece la ejercitación adecuada será muy útil la entrega de copias al mi-

meógrafo con los ejercicios convenientemente numerados para la asignación de la tarea diaria.

e) *Conversación*: El ciclo termina con otra clase puramente oral durante la cual el profesor mantendrá con sus alumnos una conversación que deberá parecer espontánea pero que, en realidad, habrá sido cuidadosamente preparada, a fin de incluir en ella todas las palabras y estructuras nuevas para relacionarlas con lo anteriormente estudiado. En los cursos superiores esta conversación puede dar origen a un trabajo de composición escrita que no aconsejamos para ninguno de los tres cursos de nuestra escuela secundaria.

Problemas gramaticales. — Dice el doctor Lado en su introducción a la obra "English Pattern Practices": "No queremos decir... que la conciencia ha de quedar abolida y que las prácticas formadoras de hábitos deben ser exclusivas. El adolescente y el adulto necesitan ante todo contemplar a la luz de su razonamiento los problemas lingüísticos y sumergirlos luego en su subconciencia por medio de la práctica".

Para la enseñanza de los problemas gramaticales hemos elaborado este procedimiento: El profesor presenta el problema gramatical *oralmente* en un conjunto de preguntas y respuestas en las cuales se interroga y se contesta a sí mismo o dialoga con un alumno que conozca bien el idioma. Luego hace leer dos o tres oraciones ilustrativas del caso en estudio y conduce la observación hasta llegar a una generalización. No habría ningún inconveniente en hacer uso de la lengua nativa en este momento. Esta brevísima presentación será seguida de copiosa ejercitación oral, especialmente de "grupos homogéneos dictados" y luego de "grupos homogéneos libres". Podrán seguir luego las oraciones elípticas, las tablas de sustitución escritas en el pizarrón, etc.

* * *

NOTAS: El profesor que emplea el método oral debe dar descanso a sus órganos vocales siempre que las circunstancias se lo permitan. Sugiero algunos ejercicios y juegos que podrían

efectuar los alumnos bajo su dirección empleando exclusivamente el idioma extranjero.

* * *

Alumno A: Este es un... Ese es un... Ahora te toca a ti, B.
Alumno B: Este es un... Ese es un... Ahora te toca a ti, C.
(Sigue en cadena.)

* * *

Se muestran objetos o láminas que los representen numerados de 1 a 10.

Alumno A: B, mira al número..., ¿qué es?

Alumno B: Es un... C, mira al número... ¿qué es?...
(Sigue en cadena.)

* * *

Los alumnos, numerados del 1 al 40 tendrán sobre los bancos tarjetones indicadores de sus números respectivos.

Alumno N° 10: N° 36, ¿qué es esto?

Alumno N° 36: Es un libro. N° 24, ¿qué es esto?

(Sigue en cadena.)

El profesor variará este ejercicio sugiriendo el tipo de pregunta v. g.

Comiencen la pregunta comenzando con quién, qué, cuándo, empleando la palabra ó, etc. Despues de un mes se cambiarán los números de los alumnos para tomar los incluídos entre el 40 y el 80, y así sucesivamente.

El profesor podrá dar el tema de una "secuencia" que los alumnos sabrán desarrollar en todos sus elementos.

* * *

Uno de los pronombres personales.

Alumno A: Yo soy Pedro.

Clase (hablando a Pedro): Tú eres Pedro.

Clase (hablando unos a otros): El es Pedro.

Igual ejercicio para los plurales con dos alumnos en el frente.

Un alumno esconde un objeto a su espalda y pregunta: ¿Qué tengo en la mano? Los compañeros tratan de adivinar. El que acierta pasa al frente.

* * *

Alumno A: N° 36, tengo un... en la mano izquierda (o de recha), ¿de qué color es?

Alumno N° 36: Es rojo. N° 24, tengo un... en la mano..., ¿de qué color es?

(Sigue en cadena.)

* * *

Dar órdenes a la clase con verbos que sugiere el profesor.

* * *

El profesor da órdenes a la clase que originan oraciones dichas en primera persona en el futuro perifrástico (I'm going to...), en presente continuado (I'm...), en presente perfecto (I've...); en segunda persona por un alumno que se dirige al que ejecuta las órdenes; en tercera persona por el resto de la clase que se dirige al profesor. Una orden dada por el profesor ha dado origen a nueve oraciones.

* * *

Presentar una lámina. Los alumnos nombrarán sus elementos comenzando con "There is" o "There are", según lo indique el profesor. Cada uno nombrará una cosa y designará a quien ha de seguirle. Dando oraciones negativas puede prolongarse el ejercicio.

Juego del veo-veo. (I spy with my little eye...)

* * *

Un alumno da una cláusula que expresa causa para que un compañero que él designe dé la consecuencia.

(Sigue en cadena.)

Ordenes afirmativas y negativas combinadas con ordinales:
No recojas el cuarto palito, recoge el vigésimo.

* * *

Los alumnos dibujarán una cruz en catorce o quince posiciones distintas con relación a un rectángulo. Los compañeros designados por él dirán en qué lugar está la cruz.

* * *

Un alumno marcará la hora en un reloj o señalará un día en un almanaque para que los compañeros den la hora, el día de la semana y la fecha.

* * *

Recitación de diálogos memorizados.

BIBLIOGRAFIA

The Oral Method of Teaching Languages: Harold Palmer. W. Heffer & Sons Ltd. Cambridge. 1943.

Teaching English as a Foreign Language: P. Gurrey. Lengmans, Green & Co. 1956.

Teaching English. A. W. Frisby: Lengmans, Green & C. 1957.

English Pattern Practices: Robert Lado The University of Michigan Press. 1958.

Oxford Progressive English for Adult Learners: A. S. Hernby. (Introduction to the teacher's handbook) Oxford University Presse. 1959.

Language and Language Learning: Nelson Brooks. Harcourt, Brace e and Co. New York. 1960.

The Techniques of Language Teaching: F. L. Billows. Lengmans, Green & Co. 1961.

ROSA ELVIRA MOURE DE VICIEN

Maestra y Profesora Normal con especialidad en Inglés, egresada del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". En 1961 efectuó un viaje a Inglaterra, auspiciado por el Consejo Británico, para visitar institutos de su especialidad. También visitó Francia y la Universidad de Columbia, en Estados Unidos, invitada por el Instituto de Educación Internacional.

Actividad docente actual: Profesora de Lengua Inglesa y de Gramática Inglesa en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández".

UN ESFUERZO PONDERABLE

En una separata de la revista "Transactions" of the Philological Society (TRANS), el profesor Randolph Quirk, catedrático de Lengua Inglesa en el University College de la Universidad de Londres, se refiere a un trabajo de investigación que se ha iniciado en Inglaterra.

Este trabajo, minucioso, estrictamente científico, está a cargo de especialistas que bajo su dirección preparan un fichero de características excepcionales.

El objetivo: llegar a una descripción del idioma inglés corriente, es decir, tal como se habla y se escribe hoy en Inglaterra.

Para los que han tenido el privilegio de tener acceso no sólo al fichero sino también a los gabinetes de trabajo, resulta doblemente interesante hacer conocer esta experiencia de insospechados alcances en el futuro.

Tanto se ha escrito sobre el idioma inglés y sobre su gramática que puede asombrar el objeto de esta investigación.

El mismo profesor Quirk lo puntualiza al comienzo de su ensayo pero ha de agregar a continuación y con su reconocida autoridad de lingüista "que el material reunido durante años es completamente inadecuado para servir de base al libro de texto de gramática más elemental".

Vayan a continuación entonces algunos de los fundamentos que justifican un esfuerzo intelectual y —por qué no decirlo— financiero de tal categoría.

- 1) La gramática inglesa aún no ha sido descripta con precisión sistemática y en forma exhaustiva.
- 2) Los autores de textos para la enseñanza de la gramática carecen de material de información, completo y genuino, que se pueda utilizar para un estudio de la lengua desde el punto de vista estructural y para llegar a enunciar reglas seguras.

Dichos autores deben guiararse por lo que ellos consideran lenguaje culto y por lo tanto recomendable, es decir, que se puede imitar.

- 3) Otros especialistas siguen prescribiendo en forma arbitraria de acuerdo con sus predilecciones.
- 4) Aun en las mejores gramáticas, la de Jespersen o la de Kruisinga, se nota la ausencia de un método puramente científico.

Se ha partido de lo que el doctor Murray (*) llama "ejemplos fabricados", verdaderos arquetipos con los que han de comparar múltiples variantes, ya sean éstas nuevos "ejemplos fabricados" o modelos auténticos.

Es obvio que ha privado un criterio "a priori" avalado por la intuición y por viejas tradiciones gramaticales.

Las diferencias debieran surgir de un material previamente compilado y auténtico en cuanto a ser expresión cabal del uso corriente.

- 5) No se han analizado sistemáticamente todas las estructuras. Se ha tendido a observar las singularidades y a estudiar cuidadosamente las construcciones raras o anómalas.

Lo normal, lo corriente, ha quedado relegado.

Es pues el objetivo fundamental de este estudio:

(*) Uno de los editores del NED.

- 1) Reunir un material cuantioso que consistirá en textos interrumpidos de lenguaje oral y escrito y que abarcará todas las variedades coexistentes de la lengua inglesa culta que se habla en la actualidad.

Esa actualidad queda restringida al período que empieza en el año 1950, es decir, se examinará exclusivamente un estado de lengua. La visión será sincrónica.

Cada uno de los textos tendrá normalmente alrededor de 5.000 palabras. Para "British English" (el inglés que se habla en las Islas Británicas) se espera reunir más de 200 textos tomados de testimonios orales espontáneos (impresos en cintas magnetofónicas), novelas, obras de teatro, poesía, ensayos, psicología y ciencias sociales, filosofía, física, ciencias exactas, ciencias biológicas, derecho, política, religión, periodismo, etc.

- 2) Anotar y estudiar todas las peculiaridades gramaticales que se encuentran en el texto.
- 3) Comparar las estructuras para determinar cuál es la construcción corriente y cuáles son sus variantes.
- 4) Observar con qué estructuras aparecen ciertas estructuras.
- 5) Determinar con un criterio riguroso de estadística, la frecuencia relativa máxima o mínima de las distintas construcciones.
- 6) Buscar los factores que llevan al uso de una u otra variante.
- 7) Considerar cada texto relacionándolo con la situación especial que lo condiciona.

Esa matriz (situación) explicará las restricciones que puedan surgir en cuanto al uso de una u otra estructura.

El archivo lingüístico así organizado, verdadero repertorio estadístico de usos, ha de aportar la información que se requiere para:

- a) Describir en forma objetiva y no dogmática la mayoría de las estructuras inglesas y sus variantes.
- b) Indicar en qué casos y bajo qué condiciones se usan.

Será además fuente de información verdadera y completa para los futuros autores de libros de texto de gramática u otros manuales, sea cual fuere su objeto específico.

Se ha creído necesario sintetizar y difundir este trabajo cuya importancia no puede escapar a todos los profesores de inglés. Sólo se ha hecho referencia a los lineamientos generales sin entrar en detalles, de interés casi exclusivo para el lingüista. Conviene sin embargo puntualizar que el estudio sigue una línea definida de pensamiento: la que parte de Sweet y de Saussure para llegar a través de muchos otros lingüistas hasta Hjelmslev, Firth y Pike. Esto significa en términos generales que al establecer conclusiones se tendrá en cuenta forma y significado, no se excluirá totalmente el contenido semántico.

También se pulsará la opinión pública culta con respecto a problemas lingüísticos ya que es innegable la existencia de una actitud marcadamente parcial en cuanto a prescribir qué es correcto y qué es incorrecto cuando se habla o escribe.

UN NUEVO ENFOQUE — UNA NUEVA ACTITUD

El rigor científico, la severa objetividad y el propósito definido de esta investigación, liberada de la exigencia tiempo, asombran al visitante y llevan a reflexionar sobre algunos aspectos que la vinculan con la formación de nuestros profesores de idiomas y con la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Es necesario:

- 1) Crear un ambiente cultural que comprenda y estimule la investigación.
- 2) Desarrollar el interés de los futuros profesores por los problemas del lenguaje.

- 3) Fomentar la amplitud de criterio. Un nuevo enfoque exige una nueva actitud. No caben aquí las posiciones dogmáticas —(mal, bien; correcto, incorrecto)— ni el atarse a la tiranía de normas tradicionales ya descalificadas por el uso.
- 4) Recordar que: "La lingüística del pasado, aun la de un pasado reciente se ha ocupado de las precipitaciones físicas y fisiológicas, psicológicas y lógicas, sociológicas e históricas del lenguaje, no *del lenguaje en sí mismo*". Hjelmslev.
- 5) Concebir la lengua como sistema o conjunto de elementos organizados de modo tal que el valor de uno depende de su relación con los demás.
- 6) Comprender que ese sistema es arbitrario, convencional, condicionado por la comunidad o grupo social a que pertenece cada individuo.
- 7) No olvidar que ese individuo o hablante elige con cierta libertad el vocabulario que necesita para comunicarse pero no crea las estructuras, verdaderas fórmulas o esquemas de organización.

El vocabulario es lo móvil, lo transitorio. Las estructuras constituyen lo básico, lo estable, las secuencias que se repiten.

- 8) Entender que esas estructuras se pueden describir y analizar en forma sencilla y sistemática haciendo notar *todas las señales sintácticas* propias del idioma que el alumno está estudiando.

Tal análisis revelará no la tradicional estructura lógica sino la verdadera estructura gramatical de las construcciones.

Es de esperar que con este nuevo enfoque la gramática vuelva a ocupar el lugar que le corresponde en la enseñanza de los idiomas vivos.

Habrá que superar en muchos casos viejas convicciones. Aún se la ve como una disciplina normativa y árida que dificulta el aprendizaje. Hay que llegar a concebirla y a aplicarla como una ciencia viva, dinámica, auxiliar indispensable para lograr una técnica que permita al alumno dominar el mecanismo básico de la lengua cuyos hábitos de expresión desea adquirir.

ROSA ELVIRA MOURE DE VICIEN

BIBLIOGRAFIA

TRANS: *Philological Society*. 1960.

Prolegomena to a Theory of Language. Hjelmslev.

Curso de Lingüística General. F. de Saussure.

Modern Linguistics. Simeon Potter.

An Introduction to Descriptive Linguistics. H. A. Gleason.

The Structure of American English. W. Nelson Francis.

MARIA CLOTILDE REZZANO DE MARTINI

Maestra y Profesora Normal con especialidad en Inglés, egresada del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Becada por el Consejo Británico para realizar estudios en la Universidad de Exeter (Inglaterra). Invitada por el Departamento de Estado de los Estados Unidos de Norteamérica para visitar los Departamentos de Literatura comparada en varias universidades de ese país.

Actividad docente actual: Profesora de Literatura Inglesa y Norteamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, Profesora de Literatura Inglesa y Norteamericana en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández".

LAS GRANDES OBRAS LITERARIAS EN INGLES Y EL ESTUDIANTE SECUNDARIO

Vivimos en la era del especialista. No basta definir al profesional como médico, abogado, ingeniero; debemos agregar otra calificación: cardiólogo, derecho náutico, electrónica; lo mismo ocurre con el técnico.. Si bien aceptamos complacidos tanta especialización en cuanto significa progreso, nos resistimos en cambio a encasillar rigurosamente la actividad espiritual de los hombres constriñéndolos en una dedicación excluyente que los aparta de lo universal y gradualmente los aísla en un mundo casi exclusivamente técnico y materializante. Así como no admitimos al poeta encerrado en su torre de marfil, no queremos ver al experto aislado en su laboratorio.

El impulso excluyente propio de toda especialización, la singular fascinación que la investigación de un tema puede llegar a ejercer en el individuo han sido advertidos por grandes hombres de ciencia, que han buscado en lecturas literarias y filosóficas, en goces estéticos y en las religiones, la comunicación humana y la compensación necesaria para lograr un justo equilibrio espiritual.

Sería deseable que esta experiencia no fuera dejada al azar de una eventual reacción individual; ella debe ser provocada, fomentada por quienes deben encauzar al joven en su vocación.

Parece inoperante insistir en la adquisición por el estudiante universitario de una cultura general paralelamente al estudio especializado que le reclama todo su tiempo; en esta etapa superior de estudios el joven es absorbido por la intensa preparación que

exige su futura carrera. Queda pues en manos del educador de institutos secundarios tratar de solucionar el problema apuntado.

Es justificable, pues, dejar establecido que el joven que abandona las aulas secundarias debe hacerlo despierto ya a la existencia de actividades del espíritu a las que habrá aprendido a apreciar como indispensables para la vida. Los autores y las obras que de una u otra manera han moldeado el pensamiento universal habrán sido puestos a su alcance de modo tal que el joven, adecuadamente motivado, no abandone en adelante esa fuente de solaz y de comprensión humana, que es la lectura.

¿Cuál es —además de la misión de proporcionar un instrumento útil— el papel asignado al profesor de inglés dentro de este plan ambicioso, pero irrenunciable, de educar y formar a los adolescentes? Puede ser —y no es poco— el de acercar al alumno a las grandes obras escritas en idioma inglés que, superando todo localismo, pertenecen ya a la cultura occidental.

La primera dificultad que encuentra el profesor es el limitado tiempo a su disposición. Con el reducido número de cursos y de horas dedicados a la enseñanza del inglés, poco puede hacer para llevar al alumno al conocimiento de la cultura y la literatura de los pueblos de habla inglesa. Aquellos planes que distribuyan la enseñanza del idioma en mayor número de cursos permitirán que el profesor se desenvuelva con más comodidad para conducir a sus alumnos en una breve pero intencionada incursión en las letras inglesas.

Resuelto el profesor a sacar el mejor partido posible del tiempo asignado y aportar su grano de arena a la formación humanística de sus alumnos, debe ahora resolver el problema de la selección de obras. Solucionado éste, se preguntará si conviene hacer leer la obra completa o sólo fragmentos de ella. Es siempre aconsejable la lectura completa ya que, a la larga, satisface más al alumno. En punto a la selección de las obras debe recordar el profesor que más que enseñar inglés (tarea que cumple al desarrollar su programa específico) la finalidad inmediata del plan de lecturas es vincular al alumno con las grandes obras de autores

ingleses y norteamericanos que han pasado a integrar la literatura universal. La elección es tanto más fácil cuanto más retrocedemos en el tiempo; no lo es tanto cuando nos acercamos a la producción contemporánea.

Los países que han intentado dar solución al problema que nos ocupa han estructurado cursos diversamente intitulados "Grandes Libros", "Obras Maestras de la Literatura", etc., en los que se leen y estudian obras de Dante, Chaucer, Shakespeare, Cervantes, Milton, Voltaire, Goethe, Ibsen, Chekhov, Joyce, Melville, Flaubert, entre otros. Los programas en algunos casos se remontan más atrás en el tiempo e incluyen obras de Homero, Esquilo y Virgilio, el estudio de la Biblia, etc. El criterio de la elección ha sido a veces la universalidad de la obra, otras el carácter representativo del autor.

Dentro de estas dos líneas, ¿qué nombres destacará el profesor? Chaucer, Shakespeare y Milton se imponen. Son figuras señeras de las letras inglesas; sus obras, de difusión mundial, aproximarán al alumno al conocimiento de las características fundamentales de la literatura y la cultura inglesas. El siglo dieciocho nos ofrece a Swift y Fielding; el diecinueve a Jane Austen, Walter Scott, Dickens, Thackeray, George Eliot y otros. Una buena antología poética permitirá presentar a Pope, las grandes figuras del Romanticismo, a los victorianos Browning y Tennyson, a Whitman y a los contemporáneos Yeats, Eliot, Frost. La vinculación del alumno con los prosistas contemporáneos más accesibles puede establecerse también a través de una antología. Posiblemente no nos detendremos en el teatro en inglés después de haber leído a Shakespeare a menos que nos parezca conveniente hacer leer a Jonson, Sheridan, Bernard Shaw y O'Neill, y, para un mejor conocimiento de la vida norteamericana, a Thornton Wilder. Si bien todos los nombres citados recompensarán ampliamente el tiempo que se dedique a su estudio conviene insistir en el carácter meramente tentativo de esta enumeración. Cada profesor hará su propia selección de autores, de acuerdo a sus propias inclinaciones y la modalidad del curso.

Lo que no debe olvidar el profesor de inglés que intenta estimular el gusto de sus alumnos por las grandes obras literarias en inglés es que éstas son en ese momento su objetivo principal; la enseñanza del idioma queda momentáneamente en un plano secundario. ¿Cómo realizar este estudio? No se nos escapa la dificultad enorme de hacer leer en inglés obras de cierta extensión a alumnos que están aprendiendo el idioma. Creemos, sin embargo, que la solución puede encontrarse en la lectura, interpretación y comentario de trozos significativos de cada obra. Así gustará al alumno las características del estilo, que se pierden casi inevitablemente en la traducción. Al conocimiento de la obra completa llegará después con la lectura de la versión en español. Podrá así leer la versión castellana del prólogo de los *Cuentos de Canterbury*, de *Macbeth*, *Samson Agonistes*, *Los viajes de Gulliver*, *Orgullo y Prejuicio*, *Oliver Twist*, etc. Los estudiantes aventajados, innecesario decirlo, podrán leer la versión original. La discusión en clase de la obra —su tema, argumento, estructura, personajes y estilo— puede hacerse en el idioma del alumno para que éste pueda expresarse con más soltura.

Recuerde el profesor escrupuloso que se resiste a abandonar aun momentáneamente su misión de enseñar inglés, que por esta vía despertará en el alumno un interés vivo por las grandes obras de cultura, que si bien no alcanza a captar en su totalidad en el idioma original, comenzará a gustar a través de la traducción y querrá seguir frecuentando más tarde con nuevas lecturas. No pierde el idioma inglés y gana el alumno en cultura y motivación.

Un mayor entendimiento entre los profesores de inglés y los profesores de literatura española y argentina y en otros idiomas permitiría establecer vinculaciones y comparaciones entre obras de diversas literaturas que llevarían a los alumnos a comprender que ese gran acervo literario al que se trata de acercarlos se confunde en una literatura única, que es herencia común que recibimos los pueblos integrantes de la tradición occidental europea y que, por lo tanto, es obligación ineludible conocer.

MARIA CLOTILDE REZZANO de MARTINI

MANUELA ELVIRA PAYA

Maestra y Profesora Normal con especialidad en Inglés, egresada del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Traductora Pública Nacional en Inglés y Francés, egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Estudios Sociales, egresada del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Católica "Santa María de los Buenos Aires". Estudios especializados en los siguientes idiomas extranjeros: Italiano, Alemán y Portugués.

Actividad docente actual: Inspectora Técnica de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior.

UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS

Desde el año 1960, en algunos establecimientos de enseñanza privada se está aplicando el interesante plan de estudios del Bachillerato en Ciencias y Letras, que también podría llamarse "bilingüe", puesto que se trata de un plan de contenido humanista, *que acentúa el estudio y la práctica profunda de un idioma* y cuyas condiciones están fijadas en el Decreto de creación. Nos ha parecido oportuno dar a conocer algunos párrafos del texto de dicho Decreto (Nº 4.043 - 13 de abril de 1960), por considerarlos de interés general y porque su contenido, claro y preciso, no deja lugar a dudas sobre su forma de aplicación. Así, dice entre otros considerandos:

“— Que definido su ámbito geográfico, alcanzado un alto grado de madurez política, unido el pueblo por tradiciones de elevado nivel espiritual y por un pasado histórico del que se enorgullece a justo título, la Argentina puede planear empresas de libertad en el terreno educativo y cultural, sin temor de afectar su estabilidad ni su creciente grandeza;

— Que la lograda unidad de los argentinos en una comunidad nacional firmemente establecida, es el producto de una síntesis superior de valores espirituales y materiales, tradicionales los unos y otros de diverso origen cuya incorporación no desnaturalizó el linaje histórico del país, porque no fué necesario destruir ningún elemento vital para alcanzarlo, ni nadie piensa que lo será necesario en el futuro para mantenerlo inalterable en el tiempo;

— Que todo ello justifica el propósito de facilitar la realización de todo esfuerzo educativo que tenga por finalidad, sa-

tisfacer necesidades de las distintas corrientes culturales de significación trascendente en la alta espiritualidad argentina, para formar ciudadanos con el conocimiento profundo de la cultura de los pueblos empeñados en la tarea de salvar al hombre para la paz y la libertad;

— Que el proyecto sometido a consideración del Poder Ejecutivo reconoce como finalidades concretas especiales:

a) Intensificar el estudio del castellano como idioma nacional de los argentinos de tal forma que los jóvenes puedan adquirir su pleno dominio en la expresión, descubrir su extraordinaria riqueza, flexibilidad, ritmo y armonías y llegar a conocer su antigua y noble progenie y la magnitud del aporte americano para su enriquecimiento;

b) *Dar la oportunidad de poseer un idioma extranjero con la mayor perfección;*

c) En materia científica, reforzar al máximo el aprendizaje de las matemáticas e introducir al alumno en el conocimiento de la física, la química, la botánica, la zoología, etc., en la medida requerida para ubicar al joven en un nivel óptimo de cultura científica elemental;

d) Enseñar la historia y la geografía utilizando todas sus posibilidades, como instrumentos útiles para formar a la juventud dentro de los grandes ideales nacionales y patrióticos;

e) En cuanto a la educación estética y física, se busca facilitar un mejor aprovechamiento de las condiciones espirituales y físicas de los alumnos, ofreciendo oportunidades a los distintos grupos sociales para encontrar y realizar su particular destino dentro de la comunidad;”

“Por tanto y de acuerdo con lo aconsejado por el señor Ministro de Educación y Justicia,

El Presidente de la Nación Argentina
DECRETA:

Artículo 1º — Apruébase el siguiente plan de estudios para la formación de bachilleres en ciencias y letras *con seis años de estudios:*

A) Plan basico; *Primer Ciclo* *Ciclo Superior*

<i>LENGUAS</i>	<i>1er. año</i>	<i>2do. año</i>	<i>3er. año</i>	<i>4º año</i>	<i>5º año</i>	<i>6º año</i>
----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---------------	---------------	---------------

Castellano

y Literatura.	7	7	6	5	5	5
Idioma Extranjero.	8	8	7	5	5	5
Latín.	5	5	4	3	3	—

(Horas semanales de clase)

LETRAS:

Historia.	5	5	4	3	3	3
Geografía.	4	4	3	2	2	2
<i>Filosofía.</i>	—	—	—	3	3	3

Instrucción Cívica y

Ed. Democrática	—	—	2	2	2	2
-----------------	---	---	---	---	---	---

(Horas semanales de clase)

CIENCIAS:

Matemáticas.	5	5	4	4	4	3
Físico-Química.	—	—	2	3	3	3
Ciencias Naturales.	—	—	2	3	3	3
Economía Política.	—	—	—	—	—	—

(Horas semanales de clase)

EDUCACION

ESTETICA Y FISICA:

Educación Estética.	5	5	5	5	5	5
---------------------	---	---	---	---	---	---

(Dibujo, Pintura y Música, Canto, Arte Dramático, Actividades Artísticas y Prácticas e Introducción a la Historia del Arte o al conocimiento de la obra artística, a opción).

Educación Física.	3	3	3	3	3	3
-------------------	---	---	---	---	---	---

(Horas semanales de clase)

Artículo 2º — En la aplicación de este nuevo plan de estudios se observarán las siguientes normas:

1º) Podrá ser adoptado por establecimientos de enseñanza oficiales o privados que se incorporen al mismo;

2º) Condiciones de ingreso: Certificado de 5º grado de escuela elemental *donde se enseñan desde el 1er. grado el idioma extranjero básico correspondiente*, o de escuela primaria común y *prueba de suficiencia de conocimiento del idioma extranjero básico*.

3º) Desarrollo semanal de la actividad escolar en cinco o seis días y doble turno, y distribución de la tarea semanal, conforme a horario y planes de desarrollo especiales para cada establecimiento;

5º) *La elección en cuanto al idioma extranjero básico que corresponde a cada establecimiento se limita al: alemán, francés, inglés, italiano y portugués*;

6º) Algunas de las asignaturas del plan de estudios podrán dictarse en el idioma extranjero básico, siempre que no excedan las horas que se dictan en idioma extranjero a las que se dictan en castellano y con excepción expresa de: Castellano, Literatura, Historia y Geografía Argentina, Educación Democrática e Instrucción Cívica.

10.) El Ministerio de Educación y Justicia dictará un régimen de equivalencias para aquellos alumnos que abandonen este plan para proseguir sus estudios con el plan del bachillerato tradicional o del bachillerato humanístico moderno;

EXPERIENCIAS SOBRE LA MARCHA

Hasta el momento, el Bachillerato en Ciencias y Letras ha sido adoptado en los siguientes establecimientos:

—Belgrano Day School	Conesa 2102	Cap. Fed.	Inglés
—Instituto "Pestalozzi"	Freire 1802	Cap. Fed.	Alemán
—Instituto Esclavas del Sagrado Corazón	Luis M. Campos 898	Cap. Fed.	Inglés
—Instituto Nuestra Señora de la Misericordia	Directorio 2738	Cap. Fed.	Inglés

—Instituto de la Santa Unión de los Sagrados Corazones	Esmeralda 739	Cap. Fed.	Inglés
—Inst. "Michael Ham"	Gaspar Campos 517	Vte. López	Inglés
—Instituto "Guillermo Hudson"	Madero 137	Vte. López	Inglés
—St. Peter's College	Gral. Pacheco 715	San Isidro	Inglés
—Instituto "Barker"	Avda. Meeks 387	L. de Zamora	Inglés
—Seminario Franciscano	Casilla de Correo 3	Moreno	Inglés
—Instituto "Cervantes"	Ing. Marconi 1060	Escobar	Inglés
—Instituto del Verbo Divino	Esperanza	Santa Fe	Inglés
—Instituto Italo-Argentino "Leonardo Da Vinci"	27 de Abril	Córdoba	Italiano

Estos colegios están considerados como "escuelas pilotos"; por lo tanto el plan, sujeto a experimentación, va sufriendo modificaciones y ajustes que aconseja la propia experiencia, como ya está previsto en el artículo 3º, del Decreto de creación. Para ello, se han efectuado varias reuniones con los directores de los establecimientos y los profesores de las diversas asignaturas, los cuales han recibido con general beneplácito la nueva estructura. Los docentes ven la posibilidad de trabajar en estrecha colaboración, ya que la unidad de contenidos facilita los respectivos aportes, en los que se incluyen no sólo los de los profesores de las materias de Lenguas y Letras, sino los de formación estética. Además, el empleo de material audiovisual concretará la imagen y dará la dinámica necesaria a toda enseñanza concebida con criterio moderno. Cabe agregar que las autoridades de los colegios en los cuales se enseñaba intensamente una lengua extranjera siguiendo el plan antiguo, han comprobado por experiencia propia que este sistema es mejor que el anterior, el cual separaba y partía el estudio, que consistía, en la práctica, en dos bachilleratos en uno. El haber in-

tegrado este estudio, hace que los alumnos salgan sabiendo y pudiendo dominar ambos idiomas; el castellano intensificado y la lengua extranjera elegida, además de contar con la ayuda inapreciable del Latín. La inclusión de esta lengua tiene, además del fin formativo propio e instrumental *con respecto a las otras lenguas*, el de brindar la posibilidad de introducirse en el espíritu y la cultura latinas que el alumno abordará en 4º año a través de la geografía, historia, literatura y filosofía.

ORIENTACION

Es de suma importancia el saber que, para la aplicación del moderno bachillerato bilingüe, se ha efectuado una nueva ordenación de los programas, siguiendo una técnica que responde al deseo —tantas veces manifestado por eminentes educadores argentinos— de dar *unidad* a los contenidos de la enseñanza. La coordinación de las materias de Lenguas y Letras en la *unidad física, histórica y cultural* —dentro de las limitaciones de los programas tradicionales— facilita al estudiante secundario la posibilidad de una síntesis que difícilmente se logra en la dispersión de los conocimientos, tal como habitualmente se imparten. Así, por ejemplo, y teniendo en cuenta la edad de los alumnos en los primeros años, sus intereses inmediatos y las experiencias previas adquiridas en la escuela primaria en materias como geografía e historia, se ha visto la conveniencia de continuar con las mismas, ampliando e intensificando los conocimientos de Geografía e Historia Americana y Argentina en 1º, 2º y 3er. años. En Castellano, como una contribución a esa unidad física, histórica y cultural a la que se desea llegar, —además del programa específico de 1er. año, que se realiza especialmente en base a la lectura de los autores modernos— se destinarán una o dos horas semanales a las lecturas de obras pertenecientes al período colonial, para que el alumno tenga una nueva oportunidad de acercarse en forma viva a la naturaleza, la vida y la cultura de este período. Este mismo criterio coordinativo proseguirá en los años subsiguientes.

EL IDIOMA INGLES EN EL BACHILLERATO BILINGÜE

El contenido sintético de los programas de inglés en este moderno sistema es el siguiente:

PRIMER AÑO:

Los tiempos del modo indicativo —Voz activa, Voz pasiva, Oración indirecta— el uso del gerundio. Los verbos: "have to, must, need not, ought, should, might". Los pronombres personales, posesivos y reflexivos. Adjetivos y adverbios. Formación, comparación, posición. Formas "some, any" y sus compuestos-pronombres relativos. El artículo.

Las fechas, edad, la hora, las estaciones.

Literatura: Los textos que actualmente se determinan.

NOTA: Este programa tiene fundamento en los estudios realizados por los alumnos en la escuela primaria.

SEGUNDO AÑO:

Repaso de las conjugaciones, voz activa y voz pasiva. Principales verbos y su uso. Verbos: "can, must y ought". Partes de la oración. Sujeto y complemento directo. Pronombres. Adjetivos y pronombres posesivos. Pronombres y adjetivos interrogativos. Comparación del adjetivo. Formas irregulares. Adverbios. Expresiones negativas. El artículo y las reglas que rigen su uso. Antónimos. Signos de puntuación.

La hora y horarios. Números, pesos, medidas, precios, edad. Los días de la semana, los meses del año. Las estaciones. Expresiones referentes al clima.

Literatura: Los textos que anualmente se determinan.

TERCER AÑO:

Pronombres relativos, interrogativos, posesivos y demostrativos. Pronombres reflexivos. Pronombres de énfasis. Diferencia entre los tiempos indefinidos y progresivos. Diferencia entre el

pretérito perfecto y el pasado. Oración directa vertida a la oración indirecta. La voz activa vertida a la voz pasiva. Las partes principales del verbo empleadas en la voz pasiva, la oración indirecta y los tiempos compuestos. Algunas formas interrogativas. Formas de expresar admiración. Antónimos. Homónimos.

Literatura: Los textos que anualmente se determinen.

CUARTO AÑO:

Los verbos "can y to be able", "must y ought", "may y might". Tiempos empleados después de "if" y "when". Los verbos "to say, to tell y to ask" en la oración indirecta y en el modo imperativo directo e indirecto. Verbo "to advise". Verbo "to want". Verbos auxiliares "shall y will". Las expresiones verbales *to be going to, used to y to be about to*. El modo infinitivo y el gerundio. Verbos reflexivos. Usos especiales de "may y let y would". Usos de "since y for". Repaso de *todas las formas* interrogativas. Cambios ortográficos en los verbos. Verbos que cambian de significado según la preposición que los acompaña.

Literatura: Programa en vigencia para el "Cambridge School Certificate". Ejercicios de composición vigentes para el mismo programa.

QUINTO Y SEXTO AÑO:

Oración directa e indirecta. Intercambio de palabras y frases. Corrección de errores en una oración. Puntuación de una oración en distintas formas. Construcción de oraciones empleando expresiones señaladas. Análisis: estudio de los miembros de la oración. Nombres e identificación de los mismos. Uso incorrecto de palabras. Formación de sustantivos y de adjetivos. Sustitución de giros verbales por adverbios. Vocablos que pueden ser usados en distintas partes de la oración.

Literatura: Exigencias del "Cambridge School Certificate" y del "Higher School Certificate". Ejercicios de composición vigentes para los mismos programas.

Una Visita al Instituto "Michael Ham"

Para tener una idea completa del funcionamiento del Bachillerato en Ciencias y Letras (Bilingüe), hemos efectuado una visita al Instituto "Michael Ham", donde ya se han creado las divisiones de 1º, 2º y 3er. años, con doble turno de clases, de 8 a 15.40. Contando con la amable y eficaz colaboración de las diligentes autoridades de esa prestigiosa casa de estudios, hemos podido observar varias clases, algunas dictadas en Castellano y otras en Ingles. La que más nos llamó la atención fue una clase de Latín enseñado *a través de la lengua inglesa*, en la cual las alumnas de 2º año hicieron gala de un profundo conocimiento del idioma extranjero que les permitía captar con una extraordinaria facilidad las explicaciones de la profesora y al mismo tiempo analizar y transcribir sin ninguna dificultad párrafos literarios, del inglés al latín.

Las materias que en ese establecimiento se enseñan en inglés son: Lengua inglesa, Literatura e Historia inglesas, Latín (a través del inglés), Religión, Educación, Física, Dibujo y parte del programa de Música. Todas las alumnas del instituto toman parte, además, en actividades extra-curriculares, que se desarrollan también en idioma inglés. Estas actividades no son solamente recreativas, sino que demandan el estudio y dedicación del alumnado y al mismo tiempo estimulan sus naturales condiciones artísticas. Un ejemplo de ello es el concurso anual de Dicción y Oratoria que la escuela organiza, en el cual reciben premios las alumnas que se destacan en la pronunciación y recitación de poesías y pasajes literarios. Generalmente se elige a Shakespeare para las clases superiores; las alumnas de los cursos intermedios e infantiles recitan poemas más sencillos.

Se efectúan también concursos de cantos y danzas folklóricas. Uno de los más celebrados es el "Annual Caledonian Dance", interesante festival en el cual las niñas realizan una exhibición de danzas escocesas.

El campeonato intercolegial de atletismo es siempre esperado con entusiasmo y en el mismo toman parte cada año ocho escuelas, en las cuales se enseña inglés como segunda lengua.

Además de competir en estos concursos, las alumnas realizan otras actividades artísticas, en las cuales tienen magníficas oportunidades de practicar el idioma extranjero. Durante el curso escolar y en algunas celebraciones especiales, se representan comedias y operetas de conocidos autores. La escuela tiene su propia orquesta y un ajustado coro.

Bibliografía. Textos Literarios y de Enseñanza

Como dato ilustrativo, proporcionamos los nombres de los distintos libros de texto y de Literatura en inglés utilizados por el Instituto "Michel Ham" en sus diferentes cursos.

CURSOS PRIMARIOS: De 1º a 6º grados:

Lengua inglesa:

— First, Second, Third, Fourth, Fifth and Sixth English Workbook (Ronald Ridout).

— Fundamental English (P. B. Ballard, M. A. D. Lit. University of London Press), para 6º grado.

Lectura y conversación:

— Learning English-Book one. (J. M. Miller), para 1er. grado superior.

— Learning English-Book Two. (J. M. Miller), para 2º grado.

— Learning English-Book Threec. (J. M. Miller), para 3er. grado.

— Learning English-Book Four. (J. M. Miller), para 4º grado.

Religión:

— Happy Half - hours for Sixes and Sevens (Our Lady's Catechists) para 1er. grado superior.

— Saints and Animals (The Heritage Story Books-Longmans) para 2º grado.

— My First Catechism (A Book of Religion for Young Children-Browne and Nolan Ltd) de 3º a 6º grado.

— Old Testament Selections for Catholic Schools (Senior Book-Nelson) para 5º y 6º grado.

Literatura:

— Children of the New Forest (captain Marryat, R. N. Longmans) para 3er. grado.

— The Black Tulip (Alexandre Dumas, simplified by Michael West-Longmans) para 4º grado.

— The Golden Road to English Literatura-Bok one. (W. J. Ball. M. A. And G. C. Thornley, M. A. Ph. D. Longmans) para 5º y 6º grado.

BACHILLERATO

Lengua inglesa:

— English Today —I— (Ronald Ridout) para 1er. año.

— English Today II (Ronald Ridout) para 2º año.

— English Today III (Ronald Ridout) para 3er. año.

— English Today IV (Ronald Ridout) para 4º año.

Religión:

— The Student's Catholic Doctrine (Rev. Charles Hart, B. A.) de 1º a 5º año.

Literatura:

— Shakespeare (comienza en 3er. año).

— A. Midsummer Night's Dream (New Swan Shakespeare. General Editor: Bernard Lott. M. A. Ph. D.) Todas las obras de Shakespeare corresponden al mismo editor.

Geografía:

— The Americas, etc. (E. C. T. Horniblow).

Latín:

— The Approach to Latin —1^{rst.} part— (Paterson and Macnoughton) para 1º y 2º años.

— The Approach to Latin —2nd. part— (Paterson and Macnoughton) para 3º y 4º años.

— Via Vertendi (A Latin unseen course. B. W. M. Young) para 4º y 5º año, además del otro texto.

CONCLUSIONES

Esta interesante experiencia del Bachillerato en Ciencias y Letras (bilingüe) puesta en práctica con todo éxito por los establecimientos ya citados, merece ser conocida y estimulada, no sólo por los profesores especializados en idiomas extranjeros, sino por todos aquellos que se preocupan por mejorar y renovar los métodos y planes de enseñanza.

“Saber dos lenguas —ha dicho poco más o menos Carlos V— equivale a ser hombre dos veces”. Es verdad, porque no solamente se duplica con ese estudio la visión del mundo y de la vida, sino que también se duplica el corazón.

MANUELA ELVIRA PAYA

ELBA DORA CATTANEO

Maestra Normal Nacional y Profesora de Italiano egresada del Instituto Superior del Profesorado.

Actividad docente actual: Profesora de Italiano en los Colegios Nacionales N° 1, N° 2 y N° 4 de la Capital Federal.

EL IDIOMA ITALIANO EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Este trabajo ha sido presentado y aprobado por la Comisión N° 29, en el Seminario Escolar, Zona N° 1, realizado en el año 1959, en el Colegio Nacional N° 2 de esta Capital.

VINCULOS CULTURALES ENTRE ARGENTINA E ITALIA

Las relaciones culturales entre Argentina e Italia, encuentran su primera base en la común herencia y civilización latina.

Las manifestaciones artísticas contemporáneas italianas tienen su propio peso y prestigio y rivalizan con los países más ricos en su producción moderna.

El primer reclamo está unido a sus glorias pasadas, que cada generación revive y siente según sus propios impulsos y que cada mente abierta y reflexiva, en un cierto sentido renueva y descubre, en el momento que los interpreta.

La tradición humanista es esencial en la vida cultural argentina. Una educación de tal género no se aleja ni huye de las experiencias avanzadas, ni excluye en la época presente a los argentinos el conocer, discutir, y experimentar formas de arte, que parecían desarrraigadas de toda tradición, y que no son un obstáculo para la apreciación de todo lo que artísticamente se produce.

En la arquitectura y en dibujo industrial (que son entre los hechos artísticos italianos de hoy, los más genuinamente admis-

rados), en la pintura, en la música, en la escultura, se reconoce fácilmente que los italianos llevan "en la sangre" un sentido de equilibrio estético de claridad, de pureza, que proviene de su gloriosa tradición.

Con respecto a las obras literarias, su eco es poco difundido, salvo por un sector atraído por las manifestaciones culturales, proyectos, programas, investigaciones técnicas, sociológicas y hasta periodísticas que los ilustran.

Es necesario producir efecto entre otras categorías de personas. No es difícil reclamar a los jóvenes a los cursos de lengua, si a estos se agrega una enseñanza menos elemental, literaria, histórica, filosófica, sobre arte, cursos de conversación, interpretación, etc.

El Instituto Italiano de Cultura, desde 1923, promueve y difunde el conocimiento de la cultura y civilización italiana, mediante una serie de conferencias, films, exposiciones, la cotidiana correspondencia que realiza para responder consultas e informaciones particulares y también a través de docentes que se ocupan de desarrollar diversos temas de contenido literario y artístico.

Después de la segunda guerra mundial, Italia surgió de su aislamiento cultural, contando con una notable reserva de simpatía.

Las expresiones más originales del ingenio creativo italiano florecieron y se propagaron mediante el cine, las artes figurativas, la narrativa y la música.

Se despertó por lo tanto el deseo de aprender la lengua, que se extendió a nuevas esferas de la sociedad y abarca actualmente vastos círculos medios de empleados y profesionales.

LA POSICION DE LA LENGUA ITALIANA EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Entre nosotros la lengua italiana es enseñada como materia de especialización, junto con otras lenguas extranjeras modernas, en el Instituto Superior del Profesorado, donde después

de cuatro años de estudio, se obtiene el título de profesor en la materia, que habilita para la enseñanza secundaria.

Tratándose el nuestro de un país de arraigada tradición y cultura humanista, existe en la Facultad de Filosofía y Letras un curso sobre el estudio de la lengua italiana y de su literatura.

Es oportuno recordar que entre otros países, en Gran Bretaña, de 25 Universidades existentes, 11 poseen departamentos de italiano, entre ellas: Londres (donde existen 2), Oxford, Cambridge, Birmingham, Glasgow, Manchester, Leeds, Liverpool, Aberdeen, Edimburgo, etc., provistas de un número adecuado de docentes y asistentes.

Estos reciben su diploma superior o doctorado, equivalente a la libre docencia italiana, con una disertación científica escrita, después de sostener los correspondientes exámenes escritos y orales.

Lo mismo se podría decir con respecto a otras Universidades europeas, entre ellas las de Viena y Americanas, especialmente en los Estados Unidos que gozan de tan elevado prestigio.

En nuestro país, en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", se dictan cursos libres de idioma italiano, organizados por la asociación de ex alumnas.

La lengua italiana se enseñaba también en el Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo".

Existían tres cursos de idioma italiano, y el tercero comprendía especialmente: literatura, historia del arte, teatro y sus principales intérpretes y cantantes; la música; su origen, evolución, desarrollo; compositores e intérpretes geniales.

Actualmente y de acuerdo con los nuevos planes de estudio, el italiano ha sido sustituido por otros idiomas.

Si bien es cierto que el estudio del francés como lengua diplomática y del inglés como lengua comercial y práctica, está muy desarrollado entre nosotros, nada tiene de contacto con un

Instituto de Cultura Musical y de tan distinta idiosincrasia, como es el Conservatorio Nacional.

Italia con toda justicia ha sido llamada la patria "del bel canto e dei suoni". Obtuvo su primado y aún lo conserva, lo defiende y lo incrementa con el correr de los años.

Basta recordar que Guido D'Arezzo, inventor de la escala, dio el nombre a las notas musicales, que toda la nomenclatura musical está en lengua italiana, que fue allí donde nació la música sacra, el Concierto, la música de Cámara, el Melodrama que luego se llamó ópera, etc., y que por lo tanto ha dado al mundo genios como: Palestrina, Monteverdi, Scarlatti, Rossini, Donizetti, Mascagni, Puccini, Verdi, etc.

Es recomendable propugnar su estudio como lengua latina obligatoria en el Conservatorio Nacional, siendo el justo y lógico lugar que le corresponde por su origen, su tradición y su acervo cultural en esa especialidad.

PROSPECTIVAS Y PROPUESTAS PRACTICAS

Un campo fecundo para la difusión y conocimiento de la lengua se abre en el sector extra académico, en el cual van desarrollándose centros e iniciativas italianizantes, gracias a la acción estimulante y coordinadora del Instituto Italiano de Cultura que desarrolla programas y actividades varias y promueve el interés por el estudio de la lengua, mediante conferencias sobre temas de actualidad, literarios, científicos y artísticos, acompañados de proyecciones luminosas.

Lo mismo se puede decir de la sociedad "*Dante Alighieri*", fundada en el año 1896, prestigioso centro de cultura que contribuye a difundir y afianzar los conocimientos lingüísticos y literarios, por medio de numerosas becas otorgadas a sus mejores alumnos.

También hay círculos y entidades que sostienen escuelas elementales propias: La *Nazionale Italiana*, "Unione e Benevolenza", etc. En Córdoba, en junio de 1958, se han inaugurado

cursos de enseñanza media. Los alumnos son admitidos previo examen de ingreso y terminados sus estudios, son examinados por una comisión especial del Instituto: Cristoforo Colombo de Buenos Aires, que entrega certificados plenamente válidos en Italia.

Existen además centros culturales y artísticos que frecuentemente organizan reuniones para divulgar varios aspectos de la vida italiana y para debatir sus específicos problemas literarios, sociales y políticos contemporáneos. Entre ellos ocupa un lugar destacado la magnífica biblioteca: "Benedetto Croce", en el Instituto Italiano de Cultura.

Actualmente con el tecnicismo práctico de la instrucción, no es lícito crearse ilusiones sobre un rápido aumento de la enseñanza de la lengua italiana, puesto que no a todos aparecen evidentes las ventajas prácticas que puedan derivar del conocimiento de la lengua, confrontadas con otras políticamente o comercialmente de inmediata utilidad.

Sin embargo, debemos reconocer que Italia tiene una contribución de vital importancia para llevar a la civilización occidental, contribución que ha alcanzado en algunos aspectos su máxima perfección, y no ha sido aún superada.

Un parcial impulso en el sector educativo, podría realizarse con el aumento de becas y con el intercambio de docentes no sólo universitarios, sino también secundarios.

Sería interesante emplear a nuestros estudiantes becados o profesionales en las distintas especialidades en las Embajadas o sedes de los distintos Consulados, para facilitar sus viajes de perfección, fomentando prudentes rebajas que permitirían organizar en gran escala, los cambios de visitas entre escuelas argentinas e italianas, como incentivo de la acción educadora. Por otra parte se podría satisfacer en forma adecuada y moderna, las exigencias de un turismo cultural, promoviendo el acercamiento de profesores y alumnos, tal como sucede en Gran Bretaña, Francia, EE.UU., etc. En 1952 fue constituido en Roma la sede del CIVIS (Centro Italiano Viajes Instrucción Estu-

diantes), cuyo fin consiste en organizar viajes culturales, sociales dentro y fuera de Italia, tendientes a completar los conocimientos y ensanchar horizontes a menudo demasiado limitados, consistiendo en encontrarse con estudiantes de otras naciones, y cambiar opiniones, ideas, impresiones, estrechar amistades útiles, con el fin de llegar a aquella comprensión y colaboración internacional, de la cual cada día se advierte más la necesidad.

Estos viajes tienen un alto sentido, contribuir a la preparación intelectual y social de los jóvenes que formarán los futuros centros de la vida nacional, en el campo de la cultura, de la economía, profesiones liberales, política, etc.

Es oportuno citar como ejemplo los concursos abiertos a los estudiantes universitarios entre EE.UU. e Italia que van dando siempre mayor relieve a la posibilidad ofrecida por el estudio de la literatura, historia, asuntos internacionales, sociología, economía y ciencias políticas.

Para la selección son tenidos en cuenta aquéllos que posean títulos académicos o culturales dignos de nota. Ultimamente han ido aumentando al ser elegidos por las becas: Fulbright.

En colaboración con el Ministerio "Per Gli Affari Esteri" (de Relaciones Exteriores) y el de Instrucción Pública se ponen a concurso becas con una duración de 9 meses, para los profesores de escuelas secundarias americanas, con el fin de contribuir en modo específico a un mayor conocimiento y valorización de la cultura entre los dos países.

Por motivo de orden administrativo los becados Fulbright están divididos en 4 categorías:

- 1º) Estudiantes universitarios.
- 2º) Profesores de escuelas elementales y secundarias.
- 3º) Estudiosos e investigadores.
- 4º) Docentes universitarios.

En nuestro país hasta 1940, el gobierno italiano otorgaba como premio al mejor egresado del Instituto Superior del Pro-

fesorado, en la especialidad, una beca, para perfeccionar estudios, en alguna de las distintas Universidades italianas, beca que fue suprimida con la entrada de Italia en la conflagración europea.

Es necesario, por lo tanto, gestionar en la Embajada Italiana la implantación de ese justo premio estímulo.

Sólo con una obra paciente, tenaz y multilateral, que proceda a estimular, cultivar y satisfacer, las vastas corrientes de simpatía e interés por Italia, con la cual nos unen ideales comunes, se podrá contribuir en manera determinante a la enseñanza de la lengua.

Actualmente, en el colegio nacional y en los liceos, este idioma cuenta con dos años de estudio. Son muy pocos para el aprendizaje de una lengua rica, flexible y con amplio caudal de vocablos, como es la lengua italiana.

Si bien por su carácter de lengua neolatina, ofrece menos dificultades por su fácil interpretación, resulta casi imposible al alumno sostener una conversación o identificarse plenamente con su cultura, en tan limitado espacio de tiempo. La temática de un programa abarca literatura, historia del arte y ciencias, así como también la música.

Resulta una necesidad imperiosa facilitar y estimular por medio de lecturas apropiadas la difusión de la literatura.

Especialmente para el conocimiento de la literatura se podrá hacer mucho, muchísimo más de cuanto hasta ahora ha sido hecho.

En Inglaterra por ejemplo, debido a una nueva traducción de: "I Promessi Sposi", se avivó hace algunos años el interés por la literatura italiana contemporánea.

Además de Manzoni, el Verga, y el Pirandello han ido ganando también en Gran Bretaña notable prestigio, no sólo entre los literatos, sino aún en el público que se interesa por la narrativa.

En cuanto a los autores los más conocidos son: Dante, Leopardi, como clásicos, y entre los contemporáneos: Ungaretti y Moravia.

Sin embargo las lagunas que hay que llenar son muchas y graves, especialmente en el conocimiento de la literatura contemporánea.

De ahí, que la necesidad inteligente de difundir la cultura italiana, sea para dar a conocer lo mejor que la literatura ha conocido, ha producido y sigue produciendo.

RATIFICACION DE LA CONVENTION SOBRE LA UNION LATINA

Argentina e Italia forman parte de la Convención latina, que se firmó en Madrid en 1954.

Ha sido constituida por los Estados de lengua, cultura y origen latino con los siguientes términos:

- a) Promover la máxima cooperación intelectual y reforzar los vínculos morales y espirituales que las unen.
- b) Conseguir un mejor conocimiento recíproco de los caracteres de las instituciones y de las necesidades específicas de cada pueblo.
- c) Poner los valores morales y espirituales de la latinidad al servicio de las relaciones internacionales, para obtener una mayor comprensión y cooperación entre las naciones y una mayor prosperidad entre los pueblos.

Siempre hubo a lo largo de la milenaria historia de nuestra civilización occidental llamamientos y referencias a ideales comunes y a hondos lazos espirituales, entre los pueblos latinos.

Esta situación se ha acentuado mayormente en estos últimos decenios, debido al papel cada vez más importante que los países latino-americanos han asumido en el escenario mundial.

Vuelve a plantearse en términos mucho más concretos y urgentes, la necesidad de vínculos, aún más estrechos, que unan a las naciones de tronco latino en Europa y América.

Transmitir la lengua italiana significa: transmitir el pensamiento italiano en su más alta expresión: la cultura.

La cultura italiana ha germinado y se ha reflejado en nuestra tierra, fundiendo en crisol argentino las virtudes de su raza; y al fructificar cimentó las bases de una nueva civilización latina y humana a un tiempo, acorde con la tradición y la idiosincrasia de esta joven y pujante nación.

ANDRES C. LONGCHAMP

Maestro Normal y Profesor en Letras, egresado de la Escuela Normal de Profesores "Mariano Acosta". Profesor de Francés, egresado del Instituto Superior del Profesorado. Ha sido becado por el Gobierno de Francia, para realizar estudios de Fonética y Lingüística. En la actualidad, becado por la UNESCO, se encuentra en Francia, efectuando estudios de Fonética.

Actividad docente actual: Profesor de Fonética Francesa, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata. Profesor de Fonética Francesa en el Instituto Superior del Profesorado. Profesor de Francés en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini".

ENSEÑANZA ESTRUCTURAL DE LAS LENGUAS MODERNAS

(Con ejemplos en francés)

Antes de ocuparnos de nuestra experiencia metodológica para la enseñanza del francés nos ha parecido útil un examen somerísimo del “objeto en sí” que se enseña, recordar las componentes de la lengua y su funcionamiento a los efectos de reconocer luego en qué medida, el método empleado habitualmente para proveer la lengua extranjera a quienes se inician en su estudio, procura la adquisición de esas diversas componentes y de su funcionamiento y poder entonces estimar la eficacia del método.

1º EL OBJETO QUE ENSEÑA

LAS COMPONENTES:

En la lengua se dan las siguientes realidades:

1º) *Unidades formales de expresión.* — En la envoltura sonora y gráfica de las palabras que la gramática estudia como “fonética” y “ortografía”. Cuando nos comunicamos empleamos esas unidades aisladas muy ocasionalmente.

2º) *Los contenidos.* — Son de orden intelectual, volitivo y afectivo. En general estos tres tipos de contenidos no se expresan separadamente. A veces, el lenguaje los da en conjunción armoniosa, otras con preeminencia de uno de ellos, ya del contenido intelectual como ocurre con el vocabulario de las ciencias exactas, ya del afectivo en el caso de las interjecciones. La semántica es la ciencia lingüística que se ocupa de este estudio.

Las unidades formales de expresión y los contenidos constituyen una unidad que se llama "palabra" y cuya variedad forma el vocabulario.

3º) *Las estructuras articulares.* — Están constituidas por las unidades formales relacionadas entre sí. Son las oraciones en su aspecto formal, acerca de las cuales nos informa la sintaxis.

La lengua dispone de tipos diversos de estructuras articuladas. Por ejemplo:

Sujeto. Verbo transitivo. Complemento directo. Si substituimos en esta cadena, cada eslabón por palabras, podemos decir por ejemplo: "Richard mange des cerises".

Como la comunicación oral se realiza lo más frecuentemente por el diálogo, resulta que las estructuras de cada una de las frases pronunciadas por los interlocutores pueden estar formalmente relacionadas entre sí. Así a una pregunta formulada por una estructura del tipo siguiente:

Término interrogativo — verbo — sujeto?
"Quand viendrez-vous"

corresponde la que sigue

Sujeto — verbo — complemento
"Nous viendrons demain"

Advertimos la relación formal que guarda la respuesta con respecto a la pregunta, pues a la construcción interrogativa con pronombre sujeto y desinencia verbal de la segunda persona del plural, corresponde un ordenamiento enunciativo de las palabras con pronombre y desinencia verbal en la primera persona del plural. La correspondencia morfológica y sintáctica entre la estructura de la pregunta y la de la respuesta puede ser llamado "mecanismo". Por lo tanto

"—Viendras — tu seul? —Non, je viendrai avec Paul"
constituye un mecanismo correcto. En cambio

"Irez-vous au cinéma? —Oui vous irez au cinéma"
es un mecanismo incorrecto que se escucha con frecuencia en los cursos de francés.

INTEGRACION DE LAS COMPONENTES:

Estas distintas componentes, las unidades formales de expresión, los contenidos y las estructuras articuladas funcionan constituyendo un todo que se ha dado en llamar "sistema", que cada comunidad de habla ha elaborado inconscientemente por obra del pueblo o conscientemente gracias a los cultores de esa lengua, con el devenir de los siglos. Los sistemas lingüísticos de los pueblos civilizados son utilizados para dos tipos de expresión.

1º) Para la comunicación cotidiana oral y escrita. — En tal caso es "importantísimo" que la lengua sea un instrumento de uso inmediato. Ello ocurre cuando las ideas se presentan moldeadas instantáneamente en las palabras más adecuadas para expresarlas, si las relaciones formales se establecen sin demora al construir oraciones y cuando se pronuncia correctamente sin titubeo. El usuario llega a ello porque cada estructura tipo sirve para innumerables frases, es uno de los aspectos económicos de los sistemas, tantas como combinaciones coherentes permitan las palabras de la lengua. La enorme frecuencia con que cada una de esas estructuras es repetida con palabras distintas, determina un altísimo grado de automatismo y por lo tanto un uso espontáneo del idioma.

2º) Para la expresión literaria. — Si bien aquí la intención estética u otra demoran la expresión por la selección de las palabras según su significado, forma sonora y aun gráfica y por la búsqueda de la construcción a emplear, existe asimismo un alto grado de automatismo. No olvidemos además que a lo ya construido por la lengua, el genio creador del escritor agrega nuevas palabras o construcciones que la enriquecen.

2º LOS METODOS

Desde hace años oímos hablar en las casas formadoras de profesores de "método directo" para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las voces "estructural", "oral", "esencialmente oral", "audiovisual" que oímos actualmente nos señalan que, como en toda disciplina, no se había dicho la última palabra

en cuanto al vehículo didáctico por el cual el estudiante comienza a poseer los modos de expresión de una lengua en uso. Trataremos de precisar sucintamente la enseñanza que se practica por el método directo clásico y en que medida atiende a las componentes del sistema lingüístico que se provee al estudiante. Asimismo nos referiremos a una experiencia personal, al camino que hemos seguido para buscar mejores resultados y a las sendas que puede explorar el profesor inquieto, que busca de su educando un manejo flexible del instrumento que le proporciona.

LOS METODOS DIRECTOS:

Pluralizamos pues, consideramos que todos los mencionados son "métodos directos". El término "directo" caracteriza esencialmente el modo por el cual se da a conocer el contenido de los vocablos de la lengua extranjera. Por todos ellos se informa acerca del sentido de las palabras "directamente", sin la traducción intermediaria como se procedía otrora. De las componentes del idioma, las unidades formales de expresión, los contenidos y las construcciones, la palabra "directo" se refiere pues a la segunda.

1º) El procedimiento directo "clásico". — Para distinguirlo de los otros, llamamos así al que se practica desde hace años y que es de uso habitual.

I) Empleo

Se siguen frecuentemente las siguientes etapas.

- A) Expresión oral a cargo del profesor.
- B) Pregunta del profesor y expresión oral enunciativa del alumno.
- C) Escritura inmediata en el pizarrón y copia de los alumnos en los cuadernos.
- D) Lectura inmediata de la frase.

II) Resultado

- A) El vocabulario. El alumno puede aprender un vocabulario "fundamental", llegando a memorizar páginas referentes a los mismos.

B) Los mecanismos estructurales. El alumno *no puede* desarticular demasiado los elementos para organizarlos fácilmente de otro modo por lo cual no es capaz de usar las palabras para su expresión personal. En el mejor de los casos puede responder correctamente al profesor. Además de las tres personas verbales del singular y del plural, maneja con seguridad la primera persona, observándose con frecuencia titubeos, en las respuestas dadas en otras personas.

C) Apreciación. Por medio de este procedimiento se atienden las tres componentes de que hemos hablado pero con intensidad distinta.

- a) Pone el acento en lo semántico y ortográfico. Creemos que los profesores están doblemente influídos: por un lado por la atracción que ejerce el aspecto psicológico de todo idioma por lo cual se intensifica el estudio del vocabulario; por otro lado ceden a la orientación con que se enseña muchas veces la lengua madre y según la cual se busca enriquecer el vocabulario y enseñar teóricamente las estructuras. Pero no hay que olvidar que la lengua materna es hablada desde niño por el alumno y que ha automatizado gran número de estructuras, faltándole corregir las construcciones incorrectas.
- b) En cuanto a los mecanismos estructurales, este procedimiento atenta contra una característica del idioma: el ser un sistema económico, es decir un organismo multiarticulable en donde los elementos pueden ser utilizados en combinaciones múltiples, según la voluntad del usuario, dentro del margen que permiten las estructuras y los mecanismos existentes, el conocimiento que tenga de ellos y el grado de automatismo adquirido. Como consecuencia de ello el alumno *no aprende a conversar en la lengua extranjera*. A este respecto transcribimos, traduciéndolo, unos párrafos de un artículo de la profesora Berenice Lynch de Islas, a cargo de la cátedra de metodología en la Facultad de Humanidades de La Pla-

ta, publicado en "Cahiers Pedagogiques", en Buenos Aires, en junio de 1959 (p. 34).

"En general, quien se ocupa de la enseñanza de las lenguas vivas, otorga quizá excesiva importancia, a la adquisición del vocabulario, descuidando la importancia de los mecanismos y de la construcción de las "estructuras gramaticales". Nuestros alumnos estudian un vocabulario bastante completo acerca de cada tema o "centro de interés", pero no pueden utilizarlo para expresar sus ideas. Dicho de otro modo, tienen un vocabulario "activo" muy restringido".

"Desde primero y segundo años, el alumno se acostumbra a repetir lo que el profesor dice, o bien a responder a las preguntas que se le plantean. Sin embargo, si consideramos la lengua como un instrumento de comunicación, tenemos que proveer a nuestros alumnos los medios que les permitirán expresarse con cierta facilidad".

"Debemos tratar que los alumnos puedan interrogar, a su profesor, o a sus compañeros: deben ser capaces de utilizar espontáneamente y en forma personal la lengua que estudian. Además, si viajan, deberán comprar objetos, pedir informes, en una palabra, "arreglarse solos; de allí la importancia capital del manejo de la construcción interrogativa".

- c) La pronunciación. A pesar de introducirse oralmente las palabras, los alumnos las pronuncian articulando con demasiada frecuencia las letras mudas. Ello se debe a que las ven escritas, al poco rato de haber sido introducidas. ¿Quién puede en general, reproducir con fidelidad, una melodía escuchada sólo una o dos veces?
- d) Conclusión. En resumen, si bien el procedimiento es integral desde el punto de vista de lo que se provee al alumno, es insuficiente por la poca variedad de los mecanismos estructurales que se enseñan y la poca inten-

sidad con que se los practican, ambas cosas ejes del diálogo.

29) *El procedimiento estructural y esencialmente oral.* — Nos referiremos en particular a algunos aspectos de una experiencia metodológica personal llevada a cabo en establecimientos del Ministerio de Educación, uno de ellos nocturno, en la Escuela Superior de Comercio y en el Colegio Nacional de Buenos Aires, éstos dos últimos de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

EL ASPECTO ESTRUCTURAL

I) *Empleo*

A) El vocabulario es conocido por el alumno en forma directa y servirá para poder ejercitarse sistemática y gradualmente los mecanismos estructurales que se vayan enseñando. Nos referiremos con mayor detalle a este punto, una vez que hayamos explicado en qué consiste el aspecto estructural, y cuando tratemos el aspecto oral de este procedimiento.

B) La posesión de los mecanismos puede llevarse a cabo en forma intuitiva es decir por simple imitación. Este camino es indicado cuando se trata de niños pequeños y si el plan de estudios otorga bastantes años para el aprendizaje del idioma como ocurre en las instituciones privadas. *El otro camino es la objetivación clara de cada mecanismo estructural, seguido de una práctica intensiva del mismo por medio de otras palabras —ejercicio de substitución— hasta obtener un grado de automatismo suficiente.* Algunos estimaron que eso se hace; si bien en principio puede ser cierto en *la intensidad* con que se lleva a cabo la práctica lo que da el real carácter de estructural al procedimiento.

Veamos a grandes rasgos las etapas recorridas durante nuestra experiencia en los establecimientos mencionados.

a) Mecanismos de la frase simple (Primera etapa).

En el primer curso de francés se puede buscar el dominio de los mecanismos de la frase simple, sin recurrir al uso de los pronombres complementos. Los mecanismos posibles de la frase simple en la cual no tienen cabida los pronombres complementos son once:

Ai-je... ?	— Oui, tu as... .	(1)
	— Oui, vous avez... .	(1)
As-tu... ?	— Oui, j'ai... .	(1)
A-t-il... ?	— Oui, il a... .	(1)
A-t-elle... ?	— Oui, elle a... .	(1)
Avons-nous... ?	— Oui, vous avez... .	(1)
Avons-nous... ?	— Oui, nous avons... .	(1)
	Etc.	

En lugar de enseñar todos ellos, con un solo verbo, —y un verbo irregular—, conviene elegir un verbo tipo regular, objetivar claramente las dos frases de un mecanismo y luego substituir el verbo y los complementos por otros, en forma seriada, a los efectos de asegurar un automatismo suficiente del mecanismo que se enseña. Por ejemplo:

- Regardez-vous le livre? —Oui, je regarde le livre.
- Parlez-vous avec Jean? —Oui, je parle avec Jean.
- Passez-vous la feuille? —Oui, je passe la feuille.

Etc.

Una vez dominados los once mecanismos se puede practicar la forma negativa con un ejercicio con respuestas dobles. Por ejemplo:

- Regardes-tu la porte? —Non, je ne regarde pas la porte, je regarde la fenetre.
- Ramasses-tu la gomme? —Non, je ne ramasse pas la gomme, je ramasse le crayon.

— Marches-tu vite? — Non, je ne marche pas vite, je marche lentement.

Etc.

Posteriormente se pueden enseñar las estructuras con palabras interrogativas encabezándolas y ejercitar a los alumnos mediante el tipo de ejercicios de que hemos hablado. Así por ejemplo:

— Que regarde-t-il? — Il regarde la carte.

— Que donne-t-il a Luc? — Il donne un stylo a Luc.

— Que copie-t-il? Il copie des phrases.

Etc.

— Avec quoi effacez-vous? — Nous effaçons avec la gomme.

— Avec quoi dessinez-vous? — Nous dessinons avec le crayon.

— Avec quoi copiez-vous? — Nous copions avec le stylo.

Etc.

Una vez dominados estos mecanismos, se puede abandonar el ejercicio de substitución, practicando con cada nuevo verbo que se enseñe la mayor parte de los mecanismos indicados.

b) Mecanismos de la frase simple (Segunda etapa).

En el segundo curso se puede proceder al manejo de los pronombres personales complementos. Daremos un esbozo del camino que se puede recorrer.

Uso de los pronombres complemento de objeto directo de la tercera persona (LE, LA, LES). Ejemplos con LE:

— Regardes-tu Paul? — Oui, je LE regarde.

— Copies-tu cet exercice? — Oui, je LE copie.

— Salues-tu ton ami? — Oui, je LE salue.

Etc.

Uso de los pronombres complemento de objeto indirecto de la tercera persona (LUI, LEUR). Ejemplos con LUI.

— Parleras-tu a Pierre? —Oui, je LUI parlerai.

— Obéiras-tu a ton pere? —Oui, je LUI obérrai.

— Écriras-tu a ta mere? —Oui, je LUI écrirai.

Etc.

Posteriormente se puede proceder a la enseñanza de los pronombres de las otras personas, presentando un mecanismo tipo por vez y realizando luego los ejercicios de substitución. Como ser:

— VOUS connaît-il? —Oui, il ME connaît bien.

— VOUS visite-t-il souvent? —Oui, il ME visite toutes les semaines.

— VOUS voit-il? —Oui, il ME voit de sa fenêtre.

Etc.

En forma análoga se puede proceder para respuestas negativas. Posteriormente se pueden practicar los mecanismos con respuestas en imperativo, en primer lugar en forma afirmativa y después en forma negativa. Ejemplos con el imperativo en forma afirmativa:

— Est-ce que je LE prends? —Oui, prends-Le.

— Est-ce que je LE corrige? —Oui, correge-LE.

— Est-ce que je LE regarde? —Oui, regarde-LE.

Más adelante y en el tercer curso se puede ejercitar al alumno en el uso de pronombres personales complementos con los tiempos compuestos y finalmente en el empleo de dos pronombres complementos.

c) Mecanismos de la frase compuesta.

Esta etapa no ofrece grandes dificultades pues el manejo de oraciones coordinadas con "et", "ou" y "mais" es fácil.

d) Mecanismos de la frase compleja.

Su estudio y práctica pueden comenzar en el segundo curso. Veamos un camino posible:

Primer mecanismo:

— Qui regardes-tu? — Je regarde *la dame* QUI parle là-bas.

— Qu' attendez-vous? — Nous attendons *l'autobus* QUI passe par ici.

De quel livre parle-t-il? — Il parle du *livre* QUI est sur le bureau.

Para los ejercicios de substitución, la estructura compleja de la respuesta tiene la ventaja de requerir solamente el cambio de la persona pronominal y verbal de la oración principal, pues en la oración subordinada no hay pronombre personal sujeto y además el verbo es empleado en la misma persona, la tercera del singular o del plural.

Segundo mecanismo:

— Quand travaillerez-vous? — Nous travaillerons quand nous serons à la maison.

Ira-t-il au cinéma? — Oui, il ira au cinéma quand il sera libre.

— A quelle heure sortirez-vous? Je sortirai quand je ne serai plus occupé.

Esta vez, en la respuesta, se hace variar tanto el verbo de la oración principal como el de la subordinada. Pero como ambos son dichos en el mismo tiempo y están empleados en la misma persona, la dificultad no es mayor.

Tercer mecanismo:

— Que ferez-vous quand nous serons chez Pierre? — Quand vous serez chez Pierre, nous travaillerons dans notre chambre.

Etc.

Ahora la dificultad es algo mayor porque los dos verbos están empleados en personas distintas; no obstante ambos corresponden al futuro.

Cuarto mecanismo:

— Que feras-tu si tu es libre? — Si je suis libre, j'irai me promener dans le parc.

Etc.

Si la enseñanza se desarrolla en esta forma, al cabo de tres años de estudios el alumno conocerá un número apreciable de estructuras y de mecanismos que le permitirán expresarse “más sueltamente” en la lengua extranjera.

EL ASPECTO ESENCIALMENTE ORAL

I) Empleo.

El libro es utilizado poco en clase, reservamos su uso especialmente para los ejercicios que deben dar solidez posterior a la enseñanza oral, desarrollada en clase. Asimismo escribimos poco en el pizarrón mientras se enseñan los vocabularios. Damos una síntesis escrita de estos al final de la clase, o bien en la subsiguiente. El pizarrón puede ser también útil para objetivar la estructura tipo que se enseña y que será automatizada oralmente mediante ejercicios de substitución.

El procedimiento que empleamos se caracteriza por ser el alumno quien formula la más de las veces la pregunta. Para ello el profesor se la sugiere, sea con gestos o con una indicación oral con la cual la clase se ha familiarizado. Propondremos ejemplos, en primer lugar para la práctica de estructuras en particular y luego para el empleo del vocabulario nuevo en estructuras diversas.

La indicación oral “Question avec une phrase complexe; employez deux imparfaits: le verbe faire et le verbe être; commencez la phrase par que” será suficiente para que un alumno diga:

— Que faisais-tu quand nous étions chez Pierre?

Otro alumno proveerá la respuesta.

— Quand vous étiez chez Pierre, je jouais dans le parc.

Otra indicación oral puede ser "Question portant sur le sujet; employez le verbe acheter et comme complément le nom d'un fruit". Algún alumno dirá entonces:

— Qui est-ce qui achète des oranges?

La respuesta de un compañero podría ser:

— C'est la mère de Jean qui les achète.

Veamos ahora ejemplos relativos a la enseñanza del vocabulario "los medios de transporte". Se puede mostrar la ilustración de un ómnibus y decir "un autobus", "l'autobus". Luego se puede pedir a los alumnos que formulen preguntas con verbos en tiempos y en personas diversas. Se les podrá indicar "Question pour préciser; employez le verbe prendre au passé composé". Se podrá oír entonces:

— Quel autobus as-tu pris
y como respuesta:

— J'ai pris l'autobus número 109.

Otra pregunta podría ser pedida así "Question portant sur un complément de compagnie; employez le verbe prendre au futur". La oración podría ser:

— Avec qui prenais-tu l'autobus?

El profesor podrá completar agregando "Tous les jours" y pedir la repetición de la pregunta.

Avec qui prenais-tu l'autobus tous les jours?

Para la respuesta podrá especificarse "Dans la réponse employez un nom du vocabulaire "la famille". La frase oída podría ser:

— Je prenais l'autobus tous les jours avec ma tante.

Después de presentada la palabra "la circulation" se podrá indicar la pregunta del modo siguiente: "Question avec les verbes être et se promener a l'imparfait; employez le mot interrogatif comment". Podrá surgir en tal caso:

—Comment était la circulation quand tu te promenais dans le centre?

El profesor podrá aclarar entonces "Dans la réponse, le mot intense" y oírse:

—Quand je me promenais dans le centre la circulation était intense".

Este tipo de trabajo es posible si se ha acostumbrado al alumno al uso de los mecanismos desde las primeras clases y en forma graduada. Hemos bautizado a este procedimiento de trabajo llamándolo "*Método esencialmente oral de diálogo entre alumnos*".

II) Los auxiliares audiovisuales.

Para las clases orales es muy aconsejable el uso de diapositivas, de discos y de un grabador de cinta.

A) Las diapositivas. Pueden servir magníficamente de apoyo visual para la práctica del diálogo. Como no existen en el comercio se las puede hacer preparar por un fotógrafo, ya sacando fotos de la realidad, ya utilizando excelentes grabados con las cuales se pueden ilustrar la mayor parte de los vocabularios de segundo y de tercer años. Conviene que el profesor trabaje en íntimo contacto con el fotógrafo y que le indique las tomas más convenientes para ilustrar cosas y acciones, según una secuencia pensada de antemano. En el Colegio Nacional de Buenos Aires hemos preparado una serie acerca del vocabulario "el automóvil". Hemos mostrado primeramente un auto cerrado, luego uno abierto, después sus partes: la delantera para enseñar los nombres del parabrisas, del limpia vidrio, del paragolpes, de los faros, de la chapa; la delantera con el capot levantado para hablar del motor; la posterior para la enseñanza de las palabras correspondientes al baulero, las luces posteriores; las laterales para las portezuelas; el interior para los asientos, el volante, el cambio, los pedales. Asimismo hemos ilustrado acciones: empuñar el volante, apoyar los pies sobre los pedales, arrancar, dar vuelta, cargar nafta. Otras diapositivas

ilustran las rutas de tierra, de macadam, de montaña con giros y precipicios. Al presentar cada diapositiva el profesor nombra el sustantivo o verbo aisladamente o en una oración y luego pasa al diálogo, promoviendo las preguntas y las respuestas correspondientes entre los alumnos.

Las ventajas del uso de diapositivas resulta de la vida actual. Hoy estamos acostumbrados al cine, a la televisión y a la propaganda, luminosa llamativa, efectuada en las calles. Es necesario que las ilustraciones sean de la misma familia, otras aparecerían como deslucidas o sin relieve. Los alumnos de hoy no son los de 1930, época en que veíamos con gusto en la escuela primaria, láminas en colores o en blanco y en negro. Las diapositivas tienen la ventaja de actualizar en cierto modo la cosa o acción de la cual se habla por lo que la relación de ambas con el lenguaje es más íntima en la mente del alumno a la vez que éste otorga a las palabras, espontánea e inconscientemente, un contenido afectivo, motivado por la actualización de lo que se estudia o por la belleza de la imagen; descarga que al ganar a las palabras las vitaliza un poco, como cuando se las usa en las reales circunstancias de vida. Sin esas imágenes que traen lo situacional a la clase, las palabras serían menos vividas y el alumno las poseería más bien como "términos planos", que como "términos tridimensionales", es decir insuflados por la afectividad, según nos ha parecido adecuado caracterizarlas. El empleo de este material puede satisfacer pues la adquisición de los contenidos afectivos, una de las componentes del lenguaje más difícil de proveer cuando se *estudia* una lengua extranjera sin vivirla suficientemente.

B) El comercio vende actualmente discos para el aprendizaje de idiomas sin profesor. En ellos hay generalmente diálogos registrados que corresponden a los vocabularios habituales. Se los puede utilizar después de haberse estudiado los vocabularios en cuestión, como trabajo complementario. Gracias a ellos los alumnos oyen voces diversas, distintas a la del profesor y tienen la satisfacción de comprender un diálogo en lengua extranjera, dicho por personas ajenas a la clase.

C) El grabador de cinta es también un auxiliar útil aunque muy costoso. Permite que el alumno reconozca sus errores. Por otra parte el profesor puede grabar diálogos preparados de antemano o bien grabar diálogos auténticos en lengua extranjera que luego hará oír a la clase. Estos últimos así como los discos contribuyen a atenuar la falta de vida con que se aprende generalmente el vocabulario, problema al cual nos hemos referido al hablar de las diapositivas, difícil de solucionar la más de las veces.

RESULTADO

Los alumnos aprenden el vocabulario fundamental, integran las oraciones con los vocabularios estudiados anteriormente y además conocen y practican intensamente los mecanismos estructurales del diálogo, de modo que al cabo de tres años de estudio pueden expresarse más sueltamente y son capaces de hacerlo en forma más personal, es decir aprenden a hablar.

Este procedimiento está de acuerdo con la "fisiología" del idioma al punto de poder afirmarse que cualquier procedimiento didáctico que se quiera emplear debe ser estructural.

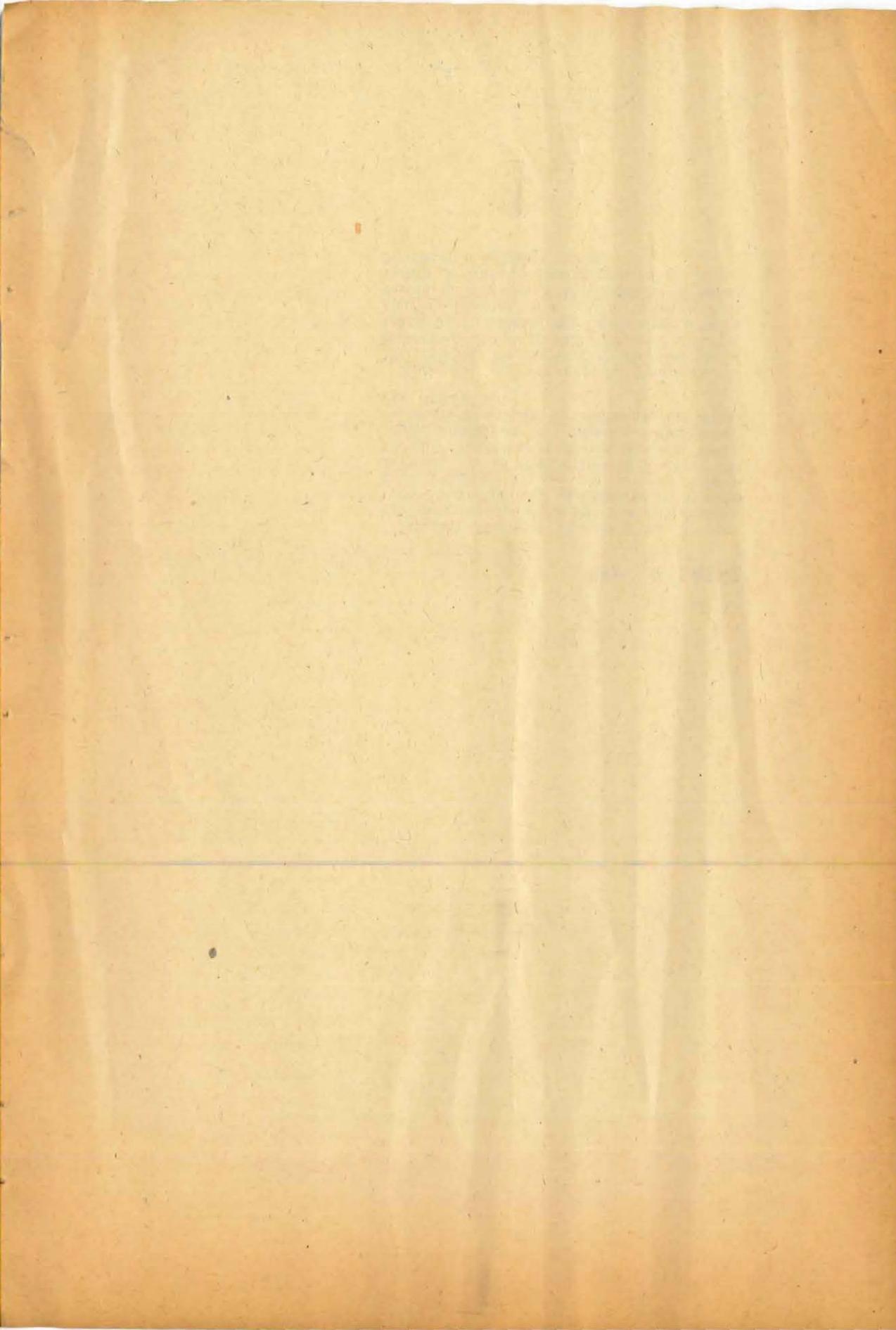
Experimentación didáctica.

Estimamos que desde el punto de vista didáctico queda mucho terreno por investigar dentro de esta orientación. El profesor deseoso de llevar adelante el procedimiento que emplea puede tratar de enseñar y hacer practicar nuevas combinaciones estructurales, ingenándose siempre para partir de los mecanismos más fáciles y llegar a los más arduos. En las escuelas de Lenguas Vivas es posible llevar a cabo con éxito este tipo de trabajo experimental pero también es factible realizarlo en los otros establecimientos como lo prueba nuestra propia experiencia.

IRMA R. SAENZ

Maestra Normal, Profesora de Francés, egresada del Instituto Superior del Profesorado. "Patronée" por el Gobierno de Francia para proseguir estudios en ese país (1961). Invitada por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sévres (Francia, 1961). Especializada en los métodos audiovisuales de Saint-Cloud para la enseñanza del Francés (CREDIF).

Actividad docente actual: Profesora de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza en el Instituto Superior del Profesorado. Presidenta del Departamento de la Carrera Docente en el citado Instituto, Profesora de Francés y Directora del Departamento de Idiomas Extranjeros en el Colegio Nacional de Buenos Aires.



METODOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Sería útil quizá recordar que los métodos audiovisuales han sido concebidos en Francia basándose en estudios realizados por un grupo de lingüistas (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot), estudios que dieron como resultado el establecimiento de un vocabulario y de una gramática de base: "Le français fondamental", llamado primeramente "Français élémentaire".

Esos trabajos han sido realizados en el Centro de Investigaciones y de Estudios para la Difusión del Francés (CREDIF) que tiene su sede en Saint-Cloud.

La lista de los nombres de quienes colaboran en el Centro es muy extensa pero no contiene sino los de eminentes profesores.

No pudiendo citarlos a todos cabe señalar muy especialmente el de su director, el señor Gougenheim, profesor de Historia de la Lengua Francesa en la Sorbona, infatigable investigador, así como el de su director adjunto, el señor Rivenc, profesor de Castellano, hombre joven, de gran entusiasmo comunicativo, que tiene el don de explicar con suma claridad y sencillez, quizá por centésima vez, los distintos problemas que planteó "L'élaboration du français élémentaire", los problemas que plantean hoy las nuevas investigaciones.

Los orígenes del "Français Fondamental" remontan a una iniciativa de la UNESCO, en 1947.

La intención de la UNESCO era la de todas las naciones modernas:

- 19) Difundir la lengua en el exterior.
- 29) Enseñarla al mayor número posible de extranjeros.
- 39) Enseñarla a los inmigrantes que van a trabajar en el país.

El "1er. Degré" del "Français Fondamental" es el resultado del estudio de centenares de conversaciones grabadas en cintas magnéticas. Para establecer la lista de palabras que figuran en él se tuvieron en cuenta dos principios esenciales:

- 19) La frecuencia de las palabras en la lengua oral.
- 29) La disponibilidad de las palabras.

En efecto, se comprendió que el índice de frecuencia no era suficiente; hay palabras como "ómnibus", por ejemplo, que no usamos frecuentemente a pesar de que viajamos a menudo en él. Si vamos a tomarlo, si lo esperamos, si subimos a él, si bajamos, realizamos una serie de acciones pero no pronunciamos la palabra. No es de uso frecuente. Sin embargo esa palabra tiene que estar pronta en nuestra mente, a nuestra disposición, si en algún momento la necesitamos. De ahí que al índice de frecuencia se haya agregado el de disponibilidad.

El "Français Fondamental" no es una lengua diferente del francés corriente. Lo que se ha hecho es una selección metódica en el vocabulario y en la gramática, de modo que pueda enseñarse lo esencial en primer término. Difiere del "Basic English" en lo siguiente: el "Basic English" reduce el vocabulario inglés a un centenar de palabras y crea, en cierto modo, una lengua artificial. El "Français Fondamental" no crea ningún automatismo que no sea correcto. Está destinado a todos aquellos que enseñan el francés como lengua extranjera, indicándoles cuáles son los mecanismos que deberán enseñar en primer lugar a sus alumnos, estableciendo una progresión rigurosa y, por ende, más segura.

Este estudio mostró que los elementos que se repiten con más frecuencia son los elementos gramaticales. Ello confirma lo que leemos ya en 1921 en la "Méthodologie des Langues Vivantes", de Schweitzer et Simonnot: "il ne servirait a rien d'entasser

chapitres de mots sur chapitres de mots; la grammaire est le fil conducteur qui doit traverser tous nos exercices de langage du commencement a la fin. Il en résulte que le vrai programme d'enseignement d'une langue étrangere est moins un programme de *vocables que de phrases types*" (1).

Es lo que nos dice Briod en 1930 en su libro "Des buts et des bases de l'étude d'une langue vivante" cuando habla de los elementos que sirven para construir una lengua: "Les mots *essentiels* en sont les pierres, la grammaire en est le ciment" (2). Dicho de otra manera: hay que enseñar las palabras en las frases, en las *estructuras*, y esas estructuras son realmente asimiladas cuando se transforman en automatismos. *Hay que crear, pues, automatismos de lenguaje.*

Este año acaba de aparecer el "2e. Degré" previsto para la iniciación a la lengua escrita más abstracta, más rica, con más matices, como dice Hessel.

Tres categorías de documentos han sido utilizados en esta investigación, realizada según los métodos estadísticos más rigurosos:

- 1º) Resultado de las encuestas anteriores (1er. Degré).
- 2º) Utilización del "French Word Book", de Van der Beke.
(Publicado en Nueva York, en 1932.)
- 3º) Nuevas encuestas:
 - a) Examen de textos impresos: lengua de las revistas, de los diarios, etc.
 - b) Manual de educación cívica. (Vida cívica y social.)

(1) Sería inútil amontonar palabras y más palabras; la gramática es el hilo que debe unir todos nuestros ejercicios de lenguaje desde el comienzo hasta el final. De ahí se deduce que el verdadero programa de enseñanza de una lengua extranjera debe ser más que un programa de *vocablos*, un programa de *frases tipo*.

(2) Las palabras esenciales son las piedras, la gramática es el cemento que las une.

c) Encuesta sobre el vocabulario psicológico (realizado en las escuelas normales con alumnos-maestros).

Se acaba de publicar, también, el vocabulario de iniciación a la crítica y la interpretación literaria.

Este vocabulario está destinado, así lo leemos en el Prefacio, a los estudiantes extranjeros que desean hacer estudios de literatura francesa.

El vocabulario técnico está en preparación.

Todos estos opúsculos son el punto de partida para redactar programas de estudio, para componer libros para la enseñanza del francés, para establecer una progresión y en ningún caso para servir de libros de estudio para los alumnos.

Si analizamos algunos manuales o los programas publicados con anterioridad a estos estudios podemos observar que responden ya al principio de enseñar palabras frecuentes y disponibles. Se empleaba el término de *palabras usuales*. Esta preocupación científica la encontramos ya a comienzos de siglo. Basta recordar la conferencia de Louis Marchand, pronunciada en La Sorbona en 1914, sobre "L'enseignement Scientifique des Langues Vivantes" y la que pronunció en el Museo Pedagógico, en 1927, sobre "L'enseignement des Langues Vivantes par la Méthode Scientifique", donde basa la enseñanza de las Lenguas Vivas en el coeficiente de uso de las palabras y en su grado de elaboración. Dice: "C'est la vie journalière dans le pays étranger qui nous enseigne le coefficient d'usage" ⁽¹⁾.

Pero las publicaciones del CREDIF son las primeras que reúnen en Francia las listas de los elementos que debe poseer todo aquel que comienza a estudiar el francés (el principiante), o quien quiere proseguir estudios. (2º Curso. Vocabulario Literario. Vocabulario Técnico.) Listas realizadas con gran rigor científico. Son por eso de gran utilidad porque desde ahora permi-

(1) Es la vida diaria en el país extranjero la que nos da el coeficiente de uso.

ten a los autores de programas o de libros de texto trabajar no de una manera empírica sino sobre bases científicas.

Varios libros han sido publicados en Francia para la enseñanza del francés como lengua extranjera, teniendo en cuenta estudios realizados por el CREDIF. Casas editoras se han preocupado también publicando novelas, biografías noveladas, escritas con las 1.300 palabras del "Français Fondamental", con 3.000 palabras, 3.500 palabras, presentando así textos al alcance de los estudiantes que no conocen sino un limitado número de palabras.

Son por consiguiente de gran utilidad para iniciar a los alumnos en la lectura extensiva.

Paralelamente a estos estudios el CREDIF ha creado un método de enseñanza audiovisual que el centro continúa perfeccionando, ya que ningún método de enseñanza debe ser rígido, sino que por el contrario, tiene que ser motivo de experiencias y continuas adaptaciones.

Este método audiovisual es, como dice M. Rivenc, el método directo aplicado en todo su rigor.

Los "sketchs" que constituyen el curso audiovisual de Saint-Cloud, están contenidos en un libro publicado por el Ministerio de Educación y Justicia nacional, intitulado: "Voix et images de France", pero como se lee en el prefacio, esta obra no debe ser considerada como un instrumento de trabajo útil por sí mismo. No es sino la transcripción de diálogos grabados en bandas magnéticas que constituyen, con las películas correspondientes, los instrumentos esenciales de este método de enseñanza del francés.

Los textos contenidos en esta obra fueron compuestos, naturalmente, con ayuda del vocabulario y la gramática del "Français Fondamental" 1er. Degré. Son 32 y ya hay otros preparados y empleados a título aún experimental.

Los centros de interés de esos 32 "sketchs" son los siguientes, por orden de presentación:

- 19) La casa.
- 29) La familia. Los amigos.
- 39) La calle. El tránsito.
- 49) El cuerpo humano.
- 59) Los vestidos.
- 69) El aseo.
- 79) Las divisiones del tiempo. El empleo del tiempo.
- 89) El correo.
- 99) Los negocios.
- 109) Los diarios.
- 119) La playa.
- 129) El hotel. El restaurante.
- 139) El teléfono.
- 149) Las estaciones.

Se toma, pues, como punto de partida, la casa y no el aula. Pero no hay en ello cambio fundamental con lo que indican nuestros programas, puesto que el principio que orienta la selección en los dos casos es el mismo: "enseñar primeramente los elementos que se refieren al medio que rodea al alumno". Nosotros enseñamos primeramente el aula, los objetos del aula, los útiles escolares, porque ello nos permite proceder por intuición directa. Es lo que se hace por otra parte, en París, aún en los Liceos Pilotos. En el Centro Audiovisual la enseñanza está dirigida a adultos, es pues lógico presentar a una familia en su medio natural: la casa. Pero en este caso se procede por intuición indirecta; la imagen fija, lo que no ofrece ningún inconveniente a los adultos. El niño, por el contrario, halla dificultades para asociar la imagen fija a la idea que ella representa. Sobre este punto se están realizando estudios profundos, pero detenernos en ello nos alejaría del tema que tratamos en este momento.

Cada lección (que es enseñada en cuatro horas de clase, aparte del trabajo en el laboratorio) comprende tres clases de ejer-

cicios que giran alrededor de un centro de interés inspirado por la vida cotidiana en Francia, de una familia francesa, los Thibault.

Michel y François Thibault, sus hijos Paul y Catherine, son los personajes centrales del curso audiovisual de francés realizado por el CREDIF.

El señor Thibault es ingeniero. Toda la familia vive en el 4º piso, 10 Place d'Italie, en París.

Esta familia es tan célebre entre los becarios de la Cooperación Técnica o entre los principiantes de la Escuela de Preparación de La Sorbona, como la familia Richard del libro "France", de Camerlynck, lo ha sido para nosotros o para nuestros padres, como las familias Vincent y Legrand del libro "Langue et "Civilisation Française", de Mauger, lo son actualmente para nuestros alumnos.

Cada lección comprende, como decíamos más arriba, tres diálogos.

Así lo leemos en el Prefacio y así lo comprobamos en cada lección:

— Un "sketch" compuesto de diez a veinte réplicas que permite a los estudiantes asimilar de veinte a treinta palabras o expresiones nuevas ligadas al centro de interés de la lección.

— Un segundo diálogo, muy corto, compuesto de siete a ocho réplicas inspiradas de la misma "situación" que la del ejercicio anterior, redactada con palabras y expresiones ya conocidas, permite una ejercitación progresiva de la pronunciación francesa, es decir, insiste sobre ciertas dificultades de pronunciación.

En este caso el diálogo no está acompañado por imágenes; toda la atención de los alumnos debe concentrarse en reproducir la pronunciación lo más exactamente posible.

— Un tercer texto presenta varias dificultades gramaticales cuidadosamente graduadas. Este ejercicio tiene por finalidad ejer-

citar a los alumnos en el juego de los "mecanismos" gramaticales de base, a través de situaciones presentadas en imágenes. Es una gramática esencialmente funcional.

Se ejercita gradualmente a los alumnos en el empleo del Presente, del Imperativo, del Futuro, del Futuro Inmediato, del Pretérito Perfecto y del Pasado Reciente.

Pero entremos en el Centro que tiene la ASTEF (Asociación para la Organización de "Stages" para Técnicos Extranjeros en la Industria Francesa) Centro provisto de instalaciones muy modernas

La ASTEF cuenta con dos aulas y un Laboratorio de Lengua. La 1^a aula para los principiantes, la 2^a para los que han comenzando el 2^o curso. Se organiza el trabajo de manera que los alumnos pueden ir al laboratorio alternativamente.

El señor Schertz da clase a los principiantes, siete en total: 2 americanos, 1 inglés, 2 japoneses, 1 señora de Tahilandia, 1 señora griega. Tienen seis horas diarias de clase todos los días de la semana, durante dos meses, es decir estudian el contenido de "Voix et images de France" en 240 horas. Nosotros, lamentablemente, no alcanzamos ese número en dos años de estudio. Es fácil calcular: 3 horas por semana en 9 meses son 104 horas de 40 minutos, o en las mejores condiciones, en el Colegio Nacional de Buenos Aires, son 144 horas. El sistema que se aplica, como puede observarse, es intensivo. La finalidad que se proponen es enseñar el francés en un plazo muy corto a becarios de la Cooperación Técnica, por ejemplo, que deben hacer "stages" en las universidades o en centros industriales franceses. Estos becarios son ingenieros, físicos, químicos, etc., y deben aprender el francés antes de hacer estudios de perfeccionamiento en su especialidad.

M. Schertz tiene sobre su mesa el proyector y al lado el grabador de cinta. Ante él la pantalla. Los alumnos están sentados en semicírculo. El profesor tiene al alcance de su mano un pequeño aparato que, encendido, proyecta sobre la pantalla una

flecha → de izquierda a derecha, ← de derecha a izquierda, un círculo. O grande o pequeño o , un punto . , aparato que sirve para mostrar en la imagen proyectada el objeto que se explica o sobre el que se interroga. La flecha se emplea sobre todo para indicar el movimiento, el punto, naturalmente, un lugar o un objeto bien determinado, el círculo para indicar el conjunto grande o pequeño.

Es muy útil porque permite ganar tiempo: evita los desplazamientos del profesor hasta la pantalla. Por otra parte, el profesor debe permanecer al lado de la mesa para ajustar el proyector o para hacer caminar la banda sonora.

El aula no está en la oscuridad total, pues el método es esencialmente audiovisual pero no mecánico; es decir, la función del profesor continúa siendo de una gran importancia y en el período del aprendizaje es indispensable que los alumnos vean al profesor, ya que no se habla sólo con las palabras y las frases, con la voz si no, también, con las manos, el rostro, con todo el cuerpo.

La clase comienza. Después del repaso de los elementos adquiridos en la 1^a y 2^a lección por medio de un diálogo entre el profesor y los alumnos, de los alumnos entre sí, en un tono amable y a menudo chispeante, se da comienzo a la nueva lección.

Para la asimilación total de cada texto se deberá pasar por dos momentos subdivididos en tres etapas.

Primer momento:

Los alumnos deberán apropiarse del lenguaje → O.

1^a etapa: Presentación.

2^a etapa: Explicación.

3^a etapa: Memorización.

Segundo momento:

Proyección del lenguaje al exterior.

Transposición O. →

1^a etapa: Redescubrimiento.

2^a etapa: Preguntas hechas por los alumnos.

3^a etapa: Transposición. Conversación.

Observamos la 1^a etapa del primer momento:

Presentación.

Las imágenes fijas (en blanco y negro o en colores) desfilan sobre la pantalla, ilustrando el "sketch" objeto de la lección.

Tomemos la lección N° 3 por ejemplo ⁽¹⁾:

Pierre es un amigo del señor Thibault y ambos están en la vereda, frente a varias casas.

1^a imagen: El señor Thibault y Pierre en la vereda, frente a la casa del señor Thibault; hay un punto de interrogación sobre la cabeza de Pierre. (Es uno de los signos convencionales para dar idea de la conversación en su faz interrogativa.) Al mismo tiempo se oye en el grabador:

Où est-ce que vous habitez, M. Thibault?

2^a imagen: La misma escena anterior, pero no hay signo de interrogación. El señor Thibault responde (en el grabador):

J' habite au 10, place d' Italie à Paris.

3^a imagen: Semejante a la primera, con el signo de interrogación sobre la cabeza de Pierre:

Où est votre maison, M. Thibault?

4^a imagen: El señor Thibault muestra la casa con la mano. Se oye:

Là, juste devant nous.

5^a imagen: El señor Thibault muestra los pisos. Se oye:

C' est la maison de quatre étages.

(1) Ver lección N° 3 al final del artículo.

Así, sucesivamente.

A cada unidad lingüística corresponde una imagen diferente.

Se hacen pasar dos veces el texto grabado y las imágenes.

Es la primera etapa de todo el proceso de explicación y de adquisición que permitirá a los alumnos apropiarse del lenguaje: es la etapa de la *presentación*.

En esta etapa los alumnos deben realizar un esfuerzo para volver a descubrir lo que ya conocen y para poder adivinar lo que aún ignoran. Es el momento en que se les ejercita en descubrir el sentido de las palabras en la lengua extranjera, en que se los ejercita a penetrar en el mundo sonoro.

Gracias a las imágenes y a los conocimientos adquiridos en el curso de las lecciones precedentes, pueden seguir la escena y comprender casi todo el diálogo.

El profesor no interviene sino para hacer funcionar los aparatos. Es un momento de descanso para sus órganos vocales, pero está atento a las reacciones de los alumnos para captar el grado de comprensión de las imágenes y de las frases enunciadas.

Cada lección presenta expresiones y palabras nuevas que deben ser explicadas. El profesor debe saber cuáles son esos mecanismos y esos elementos nuevos. Para esta lección, la lección N° 3, ¿cuáles son los elementos nuevos?

Los alumnos conocen:

Aquel étage est-ce que vous habitez?

Où est votre appartement?

Où est l' appartement de M. Thibault?

Tenemos ahora reunidos el adverbio interrogativo y la fórmula perifrásica. El sentido del verbo *habiter* no es el mismo que en las lecciones anteriores. Aquí no sólo tiene el sentido de vivir sino ¿cuál es su dirección?

Se avanza lentamente y progresivamente.

Si estudiamos la 2^a frase observamos que todos los elementos han sido presentados en la lección I o en la lección II, ya sea en el texto del "sketch", ya sea en el diálogo para fijar los mecanismos, ya sea en el texto fonético.

En efecto, conocen: *j' habite au 4^o étage*. Han ejercitado la pronunciación de *dix*.

Ahora deben reconocer primeramente los elementos conocidos, comprender el sentido de los mismos y ser capaces de pronunciarlos y de emplearlos.

J' habite au dix, Place d' Italie.

Si estudiamos así cada frase nos damos cuenta que lo que es realmente nuevo en el texto es lo siguiente:

- Juste / devant / nous.
- C' est *la maison*.
- Qu' est-ce qu' il y a?
- Un cinéma.
- L' Avenue Auguste Blanqui.
- Une station de métro.
- Derrière.
- Une cour.

Las primeras frases del diálogo no presentan casi dificultades. En las otras la palabra nueva aparece en una estructura precedentemente adquirida. Se amplía así el caudal de conocimientos siguiendo el principio pedagógico tan conocido de ir de lo que es fácil (o conocido) a lo que es difícil (o desconocido).

Se ha cumplido la primera etapa: los alumnos han oído dos veces el "sketch" y han visto simultáneamente el desarrollo de la escena en la pantalla.

La segunda etapa comienza, la de explicación. Es una etapa muy importante. Se procede durante ella a la explicación tal

como la realizamos, aplicando el método directo, es decir por medio del gesto, de la entonación de los sinónimos y de los antónimos, siempre en forma dialogada. La diferencia reside en el empleo de los métodos audiovisuales.

El señor Schertz vuelve a la primera imagen, la del señor Thibault y su amigo, en la acera, frente a la casa; Pierre, el amigo, con un signo de interrogación sobre la cabeza.

Con el punto luminoso, el señor Schertz muestra al señor Thibault en la pantalla. Dice:

—*Qui est-ce?*

Los alumnos responden:

—*C'est M. Thibault.*

Muestra al otro señor: —*Qui est-ce?* El alumno; *C'est Pierre.*

Con el círculo luminoso muestra la casa y pregunta:

—*Qu'est ce-que c'est?*

Respuesta: —*C'est la maison de M. Thibault.*

Es esta la etapa de la exploración en la que el profesor se da cuenta si los alumnos identifican la voz de los personajes, los objetos y lo que se dice de los objetos.

El señor Schertz hace oír de nuevo y varias veces: *Où est-ce que vous habitez M. Thibault?* Y dirigiéndose a los alumnos, dice: Digan la pregunta de Pierre. Varios alumnos repiten. El profesor corrige la pronunciación y la entonación de la frase.

Se sigue el mismo procedimiento para las otras frases cuyos elementos son conocidos.

Llega el momento de ampliar los conocimientos .Hay que explicar tres palabras nuevas: *Juste / devant / nous.* Las palabras, naturalmente, son siempre presentadas dentro de una estructura.

Con la flecha luminosa primero y luego con el punto, el profesor muestra la imagen y se oye: *la maison est là juste*

devant nous. Se oye en la cinta magnética y el profesor lo dice también a continuación, como para darle más vida. Vuelve a mostrar con el punto y dice: *M. Thibault est juste devant la maison*. Abandona la imagen por un instante y dirigiéndose a los alumnos explica, por medio de gestos: *M. Schertz est juste devant M. Kao* (un alumno). *M. Siou* (otro alumno) *est juste devant M. Kao*. *M. Schertz est juste devant nous*. Vuelve entonces a la imagen y con la flecha muestra a los dos señores y hace oír de nuevo la frase en el grabador.

La finalidad del diálogo en esta etapa es la comprensión y no el empleo de las expresiones por todos los alumnos.

En esta etapa hay que ser muy exigente, muy riguroso y extremadamente prudente.

Si los alumnos no comprendieron, no pueden repetir, pero tampoco pueden hacerlo si no han oído suficientes veces el nuevo elemento o la nueva estructura.

Por eso es que después de haber explicado un tercio de la lección o la mitad, según las dificultades, se vuelve al principio y se pasa a la tercera etapa: *la repetición, la memorización*.

El profesor hace oír la primera frase de la lección y la película presenta la imagen correspondiente. Cada alumno repite individualmente la frase oída, el profesor corrige, o bien hace corregir por los otros alumnos o hace oír de nuevo la frase grabada. Presta mucha atención a la pronunciación y a la entonación. Los alumnos, como los nuestros, acompañan con el gesto la palabra.

Todo esto puede parecer cansador o falto de interés, no lo es de ninguna manera para adultos que desean vencer dificultades, diríamos puramente mecánicas, articulatorias. Cuando el texto ha sido así trabajado, es el momento de pasar al *laboratorio*.

Antes de pasar al laboratorio es preciso que los alumnos hayan comprendido muy bien el texto y que lo hayan repetido por lo menos una vez.

El trabajo del laboratorio se hace a partir de la 3^a lección, esta lección que analizamos. A veces se comienza a partir de la 5^a lección. Eso depende del grupo de alumnos.

Durante la 1^a y 2^a lección los alumnos van al laboratorio para aprender el manejo del grabador pero no están aún en condiciones de trabajar solos.

Durante las diez primeras lecciones los alumnos no hacen más que escuchar. No graban, pues, sino a partir de la 10^a lección. A medida que avanza, el trabajo individual en el laboratorio resulta más fructífero.

El *Laboratorio de Lengua* es una sala insonorizada donde se han instalado cabinas individuales, también insonorizadas. Cada cabina, abierta en la parte superior, tiene en la parte de adelante una pared que puede bajarse a voluntad, lo que permite a los estudiantes ver vistas fijas, películas o diapositivos en la pantalla colocada ante sus ojos. (El Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas de la Capital Federal ya tiene un laboratorio muy bien equipado, el primero de ese tipo en los establecimientos educacionales de la Nación.)

No creo útil extenderme en esta oportunidad sobre las condiciones necesarias para la instalación de un laboratorio de Lengua ni de los elementos que debe poseer, ni de las posibilidades que ofrece.

Cabe sin embargo señalar que cada alumno tiene en su cabina un grabador de cinta provisto de un micrófono y de auriculares. Es un grabador de doble pista: la pista del profesor y la pista del alumno.

Los alumnos se instalan cada uno en su cabina y comienzan a trabajar.

El profesor vigila el trabajo, instalado detrás de los estudiantes, en una salita separada de la parte reservada a los alumnos, por un tabique de vidrio: es la cabina de comando.

¿Por qué detrás de los alumnos? Con el fin de ver si los estudiantes trabajan mejor sin ver al profesor, es decir teniendo

la impresión de que están realmente solos, venciendo así la timidez.

Los alumnos en sus cabinas ponen en marcha el grabador y oyen: "Ecoutez et répétez après moi". Y la lección comienza. El alumno oye una pregunta y la graba en el espacio que le corresponde, luego la respuesta, que graba también.

El profesor puede comunicarse con todos los alumnos a la vez o con un alumno determinado. Le basta para ello establecer el contacto con tal o cual cabina o con todas las cabinas a la vez y no necesita moverse para corregir la pronunciación o la entonación.

A veces se graba así todo el texto estudiado y se vuelve luego atrás, para corregir las faltas, pero casi siempre el alumno, después de haber grabado la 1^a pregunta, vuelve atrás, escucha la voz del profesor y su propia voz y repite el ejercicio tantas veces como lo cree necesario.

En estos ejercicios el profesor interviene para estimular a los tímidos, hacer avanzar a los que por ser demasiado exigentes consigo mismos se detienen demasiado en la repetición de una estructura.

Después del ejercicio en el laboratorio hay un momento de descanso.

Se retoma el trabajo en el aula; *el 2^o momento comienza*.

No se emplea entonces el grabador, se utiliza sólo la película. Los alumnos deben proceder a recordar el comentario de la película (es decir el texto de la lección). Se proyecta la película y ante cada imagen el alumno nombrado por el profesor o el primer alumno que recuerda o todos a la vez (el grupo de alumnos es tan pequeño que este último sistema no ofrece ningún inconveniente), hacen la pregunta o dan la respuesta. Se suceden luego las preguntas y las respuestas entre el profesor y los alumnos a propósito de las imágenes. Y finalmente tiene lugar la conversación sin imágenes.

Al comienzo, el trabajo es, lógicamente, pesado, hay que limitar la conversación, pero a medida que se avanza la conversación permite hasta recordar lo que los estudiantes han aprendido en las clases anteriores, y hay más animación en la clase.

Se terminó el ciclo. El saber se transformó en poder, yendo de lo conocido a lo desconocido, del elemento al conjunto.

Este esquema no debe de ninguna manera ser rígido. Se lo puede variar al infinito, según las circunstancias, según la capacidad de los alumnos, según el arte del profesor. De este arte depende, por otra parte, el éxito de todo método.

Los métodos tienen que ser buenos pero para que esos métodos buenos den buen resultado tienen que ser aplicados por profesores también buenos.

El trabajo para los otros textos: "Fonética o Mecanismos", es análogo al primero.

Como ya hemos dicho, para el texto de Fonética la enseñanza se hace sin imágenes y el trabajo es, sobre todo, de repetición, para corrección de la articulación y de la entonación. El trabajo en el Laboratorio se hace con la misma finalidad.

En París, en dichos centros, no se emplea la transcripción fonética. Se lo hace en Besançon, en donde el Instituto de Lengua y Civilización Francesa de la Facultad de Letras ha adaptado este método para los becarios de la Cooperación Técnica.

En cuanto a la lección de gramática, es decir, en cuanto a la enseñanza del texto de los Mecanismos, no se hace nunca el mismo día que se enseña el "sketch", pero se siguen las mismas etapas.

A parte de los ejercicios exigidos por esta progresión, varios otros son previstos para cada lección en su conjunto.

- 1º) El profesor hace oír una frase en el grabador y los alumnos deben hallar la pregunta o bien deben responder a preguntas grabadas.

- 2º) Se realiza el mismo trabajo anterior pero en el laboratorio. Los alumnos graban la pregunta o la respuesta en la pista del alumno. En la pista del profesor encuentran, más lejos, la respuesta correcta. Si contestaron mal pueden volver atrás y corregir grabando de nuevo, puesto que cada grabación borra la anterior. La grabación hecha por el profesor no se borra, pues los grabadores han sido preparados de tal manera que durante el trabajo de los alumnos la cabeza que borra no funciona en la pista del profesor.
- 3º) Cuando los alumnos pasan a la ortografía se pueden realizar otros ejercicios: dictados, respuestas por escrito o preguntas, etc.

¿Cuándo se comienza a escribir? ¿Cómo se procede?

No nos vamos a extender sobre el detalle de la progresión que se sigue, pero cabe señalar que se comienza a escribir después de la 15º lección.

El problema que se plantea es el siguiente: ¿Cómo escribir lo que se comprende y lo que se puede repetir? Para resolver este problema se pasa de la escritura a la lectura. Por el dictado se aborda la lengua escrita.

Se debe partir de lo que en francés se escribe según un sistema de convenciones simples, uniformes y sin anomalías.

Se presentan primeramente los sonidos, representados por las letras siguientes:

Vocales: i — u — a — ou — oi — un — on — é.

Consonantes: b — d — f — j — l — n — m — p — r — t — g (duro) — s (inicial) — c (duro).

Expresiones de uso frecuente cuya ortografía debe aprenderse globalmente: p. ej: *il est, elle est, c'est, il y a, voilà, etcétera.*

Con estas letras, estos sonidos y estas expresiones, se han compuesto frases que no presentan ninguna particularidad ortográfica de uso gramatical.

Por ejemplo:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| a) midi | b) elle va partir |
| il est midi | elle partira |
| il va finir | elle a un sac |
| il finira | il a un café |
| | il a bu du café |
| | elle a bu un café |
| c) à midi, il partira | |
| il va partir à midi | |
| elle partira à midi | |
| elle va finir a midi | |
| il y a un sac | |
| à midi elle a bu du café | |

Si los estudiantes conocen los tipos de letra latinos, el profesor presenta en el pizarrón una palabra que contiene el sonido *i* que se va a estudiar (ej: *midi*), luego los grupos son dictados directamente, advirtiendo al estudiante que todo lo que es dictado se escribe fonéticamente.

Se dictan dos o tres grupos solamente, sin separar las sílabas, con el ritmo y la entonación empleados en las lecciones. Para la corrección, que se realiza inmediatamente, el profesor escribe en el pizarrón.

Si los estudiantes no conocen los caracteres latinos, deben aprender a dibujar las letras que componen las palabras del ejercicio; el dictado preparado así se hace a continuación. La enseñanza es por consiguiente global.

Los alumnos leen luego individualmente, en voz alta, las frases que escribieron al dictado.

Cabe señalar la labor que realiza en este sentido el profesor Boudot, hombre inteligente, comprensivo, que maneja el método

a la perfección. Es el 1er. profesor que aplicó el método audiovisual para enseñar el francés a los húngaros que se exilaron en Francia, y es con este fin que el Ministerio de Educación Nacional autorizó el primer ensayo.

Otro tipo de ejercicio se realizó con películas animadas mudas o con comentarios. Tomemos por ejemplo una película sobre París (en este caso, muda). Instalados en el laboratorio los alumnos ven desfilar las imágenes ante sus ojos.

El profesor hace pasar toda la película, que es en colores. Con el título: "*A través de París*", es una especie de reportaje sobre el tránsito y los medios de transporte en París. Una joven-cita, que recorre la ciudad, reúne todas las secuencias.

Los alumnos han estudiado ya (en el texto del "sketch", en el de Mecanismos) las estructuras que les permiten entablar una conversación sobre lo que ocurre en la película.

Esta vez la película ha sido presentada sin preparación previa, otras veces, si la preparación es necesaria, se proyectan primero los diapositivos, se los analiza con los alumnos y se les da así la documentación necesaria para la buena comprensión de las imágenes.

Después de proyectada la película se entabla una conversación general. El señor Boudot hace las preguntas. Su fineza, su don de gentes, su sonrisa permanente, dan animación a la clase. La película es el centro de motivaciones. El profesor tiene el arte de hacer aflorar las estructuras ya aprendidas, aquellas que están "disponibles".

Pero como muchos detalles no pueden ser observados por los estudiantes durante la primera proyección se pasa de nuevo la película pero dividida en tres partes. Para cada parte el profesor y los estudiantes hacen preguntas así: "*Est-ce qu'elle prend l'autobus?* Lequel? *Qu'est-ce qu'elle prend ensuite?* et vous, le prenez-vous? pour aller où? Es lo que hacemos también nosotros con el fin de fijar las estructuras ya adquiridas.

Este tipo de películas animadas sirve de complemento al curso. Permite, por un lado, reunir los conocimientos adquiridos y extender el campo de sus aplicaciones y, por otro, poner al alumno frente a la vida práctica y cultural expresada a través de la lengua que se le enseña. La película acerca al alumno a un universo que le es en muchos puntos desconocido y le permite un contacto más directo con el país cuya lengua estudia.

Esas películas van acompañadas de material pedagógico; diapositivos que permiten rever sucesivamente cada plano interesante de la película, informes históricos, textos literarios, discos, canciones y una documentación que ofrece a los profesores la posibilidad de realizar variados y múltiples ejercicios orales y escritos. Viene también acompañado este material de sugerencias para los profesores, sobre el mejor empleo del mismo.

Hay unos diez conjuntos pedagógicos, cuyos títulos son los siguientes:

- 1º) A travers París.
- 2º) Au jardin public
- 3º) Le marché.
- 4º) Images du travail.
- 5º) Partons en vacances.
- 6º) La petite ferme.
- 7º) Images de la campagne.
- 8º) Le gare.
- 9º) Le téléphone.
- 10º) Un homme tranquille.
- 11º) Je marchais.

Esta serie es, ante todo, una serie experimental. Se ha tratado, tomando diversos tipos de películas, de estudiar su aporte respectivo a la enseñanza de las lenguas.

La última película citada "Je marchais", es una película sobre el empleo del pretérito imperfecto (Imparfait) y del pretérito

perfecto (Pasé composé). Esta película, en la que el vocabulario utilizado es extremadamente sencillo, tiende a dar a los alumnos la noción de esos dos tiempos. Es una hermosa película por el color, la música, la presentación, útil quizá para estudiantes cuya lengua materna no es de origen latino, pero que exige una erogación muy grande que no se justifica para nosotros, por ejemplo, puesto que la noción de pretérito imperfecto y de pretérito perfecto ya ha sido adquirida en la lengua materna.

Cuando la película está acompañada de comentarios, el alumno oye en un contexto nuevo, frente a imágenes animadas, expresiones que ya conoce. Después de la proyección se puede comprobar que el alumno vuelve a utilizar espontáneamente y correctamente esas expresiones, lo que permite hacer pensar que la película comentada puede ser, si está bien adaptada al nivel del alumno, un excelente medio para fijar estructuras aprendidas en clase.

La preparación de todos los elementos exige, como es natural, la colaboración estrecha de lingüistas, pedagogos, técnicos, actores, etc., gran dominio del método y la paciencia de volver a comenzar cuando no se ha logrado la finalidad propuesta. El equipo de Saint-Cloud trabaja con entusiasmo que se renueva cada día.

Se estudia actualmente la posibilidad de extender la aplicación de los métodos audiovisuales a la enseñanza del francés a niños extranjeros. Ya se han realizado varias encuestas de carácter psico-pedagógico, se piensa que la mejor edad para comenzar el aprendizaje de la lengua extranjera se sitúa entre los 8 y los 11 años. Pero no se pueden utilizar ni las mismas imágenes ni los mismos "sketches" que los que se emplean para adultos, ya que el mundo de éstos es muy distinto al mundo de los niños. Los trabajos, de un gran interés pedagógico y psicológico, están aún en la etapa experimental.

Para la enseñanza del inglés, el Laboratorio de Lenguas del Centro Audiovisual ha elaborado una serie análoga a la que se ha preparado para el francés, destinada también para los princi-

piantes adultos. En este terreno se está, también, en el período puramente experimental.

La televisión no se emplea hasta ahora en los cursos que hemos considerado, pero hay espacios reservados a la enseñanza de las lenguas en el horario establecido por la Televisión Escolar Francesa.

Se piensa realizar, con la colaboración del CREDIF, un curso televisado de francés destinado a extranjeros, pero para la enseñanza de las lenguas la televisión pertenece todavía al futuro. De todas maneras será siempre, como el cine, un elemento de motivación, de repaso de los conocimientos adquiridos y no un elemento de enseñanza propiamente dicho.

En un futuro bastante cercano se piensa encarar, en el laboratorio de Saint-Cloud, para la enseñanza del idioma, la acción conjunta del cine, la televisión y de las bandas sonoras ilustradas.

A parte de los cursos en la ASTEF, en el CREDIF, que hemos citado, se emplean los métodos audiovisuales en el curso para principiantes de la Escuela Superior de Preparación y de Perfeccionamiento de Profesores de Francés en el Extranjero de La Sorbona.

Ese curso para principiantes recibe a los estudiantes extranjeros de nacionalidad diversa, becarios del gobierno francés o del gobierno de sus respectivos países, que van a realizar estudios en París, en la Facultad de Letras. Como los estudiantes de la Cooperación Técnica, antes de comenzar los estudios de su especialidad, deben aprender el francés y deben hacerlo en un mínimo de tiempo. Son veinte. El número de alumnos en estos cursos es siempre reducido. Es lo que desearíamos para nuestras clases y lo que aconsejan todos los Congresos Pedagógicos, y es lo que desearían también para sus clases en los Liceos los profesores franceses, pero tanto ellos como nosotros estamos lejos de contar con ese número ideal de alumnos.

La señora Stourdزé es la profesora del curso y su clase tiene la vivacidad del profesor que enseña por vocación. De oído finí-

simo, muy inteligente y muy intuitiva, nada se le escapa. La vida reina en su clase: la vida del aula, la vida de la calle, la vida del Barrio Latino, la vida afectiva, también. La palabra amiga, el chiste oportuno, mantienen activos, en un clima de vida familiar, a todos los alumnos. Y así son enseñadas la lengua y la civilización francesa.

El proyector y el grabador son los instrumentos de trabajo. La señora Stourdzé los utiliza como hemos visto hacerlo en la ASTEF. Aquí, como en cualquier otra parte, serían elementos muertos sin la intervención inteligente y activa del profesor.

Los métodos audiovisuales no son aplicados sin embargo en todo su rigor. Muchas veces la voz del profesor reemplaza la de la banda sonora, sobre todo para los ejercicios, para el juego de preguntas y respuestas, por ejemplo, y quizá se gana en vivacidad. El grabador es muy útil porque evita al profesor repeticiones fatigosas y permite realizar a los alumnos ejercicios a veces cansadores, pero a pesar de todo ello la carencia de un buen grabador no es serio problema para la enseñanza, el problema serio es la ausencia de un buen profesor.

Se puede señalar aún otra diferencia en el trabajo. Después de las primeras lecciones puramente orales, se distribuye el texto del "sketch" aprendido durante la lección, es decir, se va del oral al escrito más pronto que en los otros centros. Los alumnos aprenden en sus casas los diálogos memorizándolos y los teatralizan en clase así como lo hacemos con nuestros alumnos. El resultado es muy bueno.

Después de la lección 32º abandonan el método audiovisual. La enseñanza comprende, a partir de este momento, el estudio del vocabulario, explicación de textos, gramática, dictado. La enseñanza del vocabulario y del dictado toma como punto de partida el oral para pasar al escrito; la explicación de texto se hace a libro abierto o cerrado, según el caso. La enseñanza gramatical se hace por inducción.

Abandonan el método audiovisual, no abandonan los medios o técnicas audiovisuales. Los alumnos van al laboratorio a per-

feccionar la pronunciación y la entonación, el disco, la película, la banda magnética, ilustran algunas lecciones, pero los medios audiovisuales son en este caso recurso auxiliar y no método de enseñanza.

En Sèvres, en el Liceo Piloto de Montgeron, en el Liceo Duruy, en los demás establecimientos de enseñanza media, no se emplea el método audiovisual de Saint-Cloud. Emplean, sí, en algunos casos, los medios audiovisuales, es decir emplean esas técnicas como recursos auxiliares como lo hacemos en nuestro país en algunos establecimientos, cuando las instalaciones lo permiten. En las clases de lenguas vivas observadas (inglés, español, italiano), la enseñanza se hace a libro abierto o cerrado, según el caso. La enseñanza es puramente oral en los cursos de trabajo dirigido (cursos desdoblados), en los otros casos los ejercicios escritos acompañan la enseñanza oral.

En los establecimientos de segunda enseñanza, aún en los Liceos Pilotos, no hay laboratorio de lengua propiamente dicho.

En Sèvres se está experimentando un método audiovisual para enseñar el inglés a niños, pero esta experiencia, como la que se prepara en Saint-Cloud para la enseñanza del inglés en colegios y liceos, pertenece al futuro.

Existen aun Laboratorios de Lengua en la Alianza Francesa de París (5 cabinas). Los alumnos que tienen dificultades de pronunciación se inscriben en él para el trabajo de un cuarto de hora en el Laboratorio.

En el Instituto Británico hay también una sala de laboratorio de lenguas, pero en este caso no es empleado sino para la corrección de la pronunciación.

En América latina hay ya varios centros audiovisuales: en el Brasil, Perú y México. Tendremos uno, próximamente, en la Alianza Francesa de Buenos Aires.

En nuestros establecimientos secundarios o primarios, donde el número de horas de clase semanales es insuficiente (3 horas semanales en la mayor parte de los casos), en que las clases

tienen muchísimos alumnos (40, 50 y hasta 60), el método audiovisual aplicado en todo su rigor no es aconsejable.

Hay que estimular, por el contrario, el empleo de las técnicas audiovisuales, adaptándolas al nivel de los alumnos y a la finalidad que se quiere alcanzar. Por eso, los profesores de idiomas extranjeros quisiéramos que contaran con laboratorios de lengua todos aquellos institutos que forman profesores de Lenguas Vivas y, poco a poco, todos los establecimientos de enseñanza. Este deseo nuestro de hoy ya fue expresado en el Colegio Nacional Buenos Aires por el profesor doctor Lucien Abeille, en el año 1903, en la conferencia que pronunció sobre: "El método directo en la enseñanza de las Lenguas Vivas".

Actualmente, en nuestro país, en momentos en que las técnicas audiovisuales han alcanzado un alto grado de perfección y de difusión, varias comisiones trabajan en distintos establecimientos de enseñanza para lograr la instalación de estos laboratorios, que como los de Química, los de Física, los de Ciencias Naturales, se han hecho indispensables. Así se concretaría el sueño que nos transmitieron nuestros maestros.

LEÇON 3
LA MAISON (Suite)

"Sketch"

Voix; 1 — Monsieur Thibault.
P — Pierre.

TEXTE

P — Où est-ce que vous habitez, M. Thibault?
1 — J'habite au 10, place d'Italie, à Paris.
P — Où est votre maison, Monsieur Thibault?
1 — Là, juste devant nous. C'est la maison de quatre étages.
P — A quel étage est-ce que vous habitez?
1 — J'habite au quatrième étage. Mon appartement esta au 4'ème.

P — A gauche de votre maison, qu'est-ce qu'il y a?

1 — A gauche de ma maison, il y a un cinéma.

P — Et à droite?

1 — A droite, il y a l'avenue Auguste Blanqui.

P — Et devant la maison, qu'est-ce qu'il y a?

1 — Devant la maison, il y a une station de métro.

P — Et derrière la maison?

1 — Derrière la maison, il y a une cour.

1 — Entrez donc, s'il vous plaît.

En face, il y a l'escalier. A droite, l'ascenseur.

PHONETIQUE: u français — i — t — s

Voix: 1 — Une voix de'homme.

2 — Une voix d'homme.

1 — Où habite Monsieur Thibault?

2 — Il habite au numéro dix, place d'Italie.

Son appartement est au quatrième, au-dessus de la phàrmacie.

1 — Où est la place d'Italie?

2 — A gauche de l'avenue Auguste Blanqui.

1 — Monsieur Thibault est ici?

2 — Non, pas aujourd'hui; il est ici le samedi après-midi.

Ici — samedi après-midi —

L'avenue Auguste Blanqui —

Au-dessus de la phàrmacie —

MECANISMES: Articles défini et indéfini au singulier:

le — la — les — l'

Construction du complément du nom avec:

du — de la — de l'

parler à, au, a la

Voix: P — Le présentateur.
A — Voix de femme.

P — Qu'est-ce que c'est?
A — C'est la maison de Monsieur Thibault.
P — Qu'est-ce que c'est?
A — C'est le café.
P — Qu'est-ce que c'est?
A — C'est une porte. C'est la porte du café.
P — Qu'est-ce que c'est?
A — C'est une porte.
P — C'est la porte de l'appartement.
P — Qu'est-ce que c'est?
A — C'est un escalier.
P — C'est l'escalier de la maison.
A — Qui es-ce?
P — C'est Madame Thibault.
A — Catherine parle à Madame Thibault.
A — Il parle au boucher.
P — Voilà la boulangère.
A — Madame Thibault parle à la boulangère.

Textes tirés de VOIX ET IMAGES DE FRANCE. Méthode rapide de français (Cours de Débutants) réalisée par le Centre d'Etude du Français Elémentaire de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

ALBERTO P. SARASOLA

Maestro Normal egresado de la Escuela Normal de Profesores "Mariano Acosta". Profesor de Francés egresado del Instituto Superior del Profesorado. Diplomado por La Sorbona, en el Instituto de Fonética (París). En la actualidad se encuentra en Francia, realizando estudios de su especialidad.

Actividad docente actual: Profesor de Gramática Francesa y Director de la Sección de Francés en el Instituto Superior del Profesorado. Miembro del Consejo Directivo del citado Instituto. Profesor de Gramática Francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Profesor de Francés en la Escuela Superior de Guerra. Profesor de Francés en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini".

TRABAJOS PRACTICOS DE GRAMATICA FRANCESAS EN UN CICLO SUPERIOR

Hay una idea bastante generalizada y naturalmente sin ningún asidero, que considera la gramática como una ciencia desprovista de vida. Pero nosotros sabemos que la gramática tiene por objeto el estudio del idioma y que no hay quizás nada más vivo que el lenguaje puesto que es él la manifestación más importante del individuo y de la sociedad.

Si la gramática ha merecido ese reproche es porque en realidad se alejó a veces de su finalidad esencial y se la ha enseñado por ella misma y no con la intención de hacer adquirir conocimientos acabados de la lengua.

Varias etapas deberá cumplir la enseñanza de la Gramática en un ciclo superior y con ellas deberá perseguir varios fines. Enseñanza propiamente dicha, aprendizaje, asimilación, aplicación, investigación constituyen las principales fases que deberán ser cumplidas y acabadas para tener la seguridad de haber transmitido al alumno-profesor un sistema de enseñanza y un método que le permitan develar los misterios y los problemas de la gramática encarada como ciencia llena de vida y de movimiento. Esas etapas, esos fines no podrán ser alcanzados sino en estrecha colaboración con los profesores de lengua y no habrá que olvidar, en ningún momento, algunas nociones actualmente rudimentarias, firmemente establecidas. La gramática no es una ciencia únicamente deductiva, es, ante todo, sobre todo, una ciencia experimental de la misma manera que lo es la biología o las ciencias naturales o la fonética.

Concebida como una verdadera ciencia natural, fundada en la observación y en la reflexión, la gramática puede llegar a

ser, en manos de quien sepa emplearla, un maravilloso instrumento de formación del espíritu, porque tanto o más que ninguna otra disciplina recurre a todas las formas de la inteligencia. Esta gramática de la reflexión está llamada a tener un lugar de preferencia en las humanidades modernas.

En todos los casos, todos los trabajos prácticos, todos los ejercicios, los del profesor, los de los alumnos, orales o escritos deberán poner al estudiante-profesor frente a esta certidumbre, que se debe partir del hecho para llegar a la ley y hacerle comprender que todo estudio gramatical para ser útil y duradero debe descansar en este principio: no es porque hay una ley suprema que obliga a decir *fina* en el femenino y *fino* en el masculino que hablamos de esa manera sino porque hablamos de esa manera que ha nacido la regla, la ley suprema. La gramática sigue pues al pensamiento y trata de expresarlo del modo más correcto y exacto posible. Pero nunca puede alcanzarlo.

Una larga experiencia como profesor de Gramática Francesa me prueba que todos los ejercicios deben estar íntimamente, armónicamente ligados entre ellos a fin de poder desarrollar en los jóvenes estudiantes, estas facultades indispensables: la de saber y la de poder clasificar todos los fenómenos, los hechos de lengua explicados y analizados por el profesor; luego la facultad de deducir leyes, conclusiones generales que tengan siempre como base lo que se ha estudiado.

Todos los ejercicios, además del desarrollo de las facultades mencionadas, deberán mostrar y hacer sentir que los medios de expresión son muy numerosos, pero nunca tanto como las formas del pensamiento. Los alumnos aprenderán así, instintivamente, que es imposible e ilógico querer clasificar matemáticamente, estrechamente, todas las funciones gramaticales y por consiguiente los fenómenos de lenguaje.

Si la gramática debe ser el reflejo fiel del uso correcto, de un uso que enseña a hablar y a escribir correctamente un idioma conforme al buen uso que es el de la gente culta, es necesario entonces que todos los trabajos prácticos se dirijan hacia esa meta.

Esa es pues la naturaleza, la finalidad de los ejercicios a realizar. Quiero analizar aquí aquéllos que en mi opinión responden más al objeto esencial de nuestro estudio y no analizaré otros —muy importantes— a pesar de parecer secundarios.

- a) Clases especiales (ordenamiento de material, exposición propiamente dicha).
- b) Análisis de una obra de gramática y defensa oral del mismo.
- c) Trabajos monográficos.
- d) Estudio comparativo entre el castellano y el francés principalmente en sus aspectos morfológico y sintáctico.
- e) Resúmenes orales y cuadros sinópticos.
- f) Clasificación, mediante fichas, de elementos lingüísticos, gramaticales, estilísticos, de vocabulario.
- g) Análisis de textos literarios, periódicos, revistas, etc.

Todos estos ejercicios son vividos; han sido y son aplicados en mis cursos de Gramática Francesa en el Instituto Superior del Profesorado, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata y en el Instituto Nacional el Profesorado de Lenguas Vivas (curso para graduados), durante más de veinte años en la enseñanza superior. Pero antes de analizarlos conviene fijar los valores de la bibliografía que se empleará en el transcurso del año.

Bibliografía:

Desde los primeros días de clase es necesario poner el alumno en contacto con la Bibliografía más general y completa posible, a fin que el estudiante pueda realizar la larga lista de trabajos prácticos, orales y escritos, que serán indicados durante el curso. La bibliografía deberá tener como base la elección más rigurosa y constituir algo viviente, de empleo y de aplicación de todos los días. El profesor indicará la bibliografía general y la especializada para cada tema antes de la preparación del mismo. Dos aspectos diferentes pero que constituyen un todo coherente pueden dar un sello particular a cada uno de los dos semestres del año escolar.

En la primera mitad y bajo la dirección del profesor el alumno analiza y clasifica los libros inscriptos en la lista bibliográfica; en la segunda mitad el alumno sólo y en torno de un tema a desarrollar, debe agrupar todos los útiles, los instrumentos gramaticales bibliográficos que empleará para el desarrollo del tema indicado.

Fichas:

La preparación del material de aplicación y de síntesis cuando se ha terminado el desarrollo de un capítulo es muy importante. Puede darse al estudiante un lapso determinado para la revisión del tema que se acaba de estudiar y para la lectura de una novela o de una pieza de teatro moderna para establecer las características y las estructuras del francés actual en los mejores escritores contemporáneos. El estudiante clasifica el más grande número de ejemplos relacionados con la teoría estudiada, según las subdivisiones y los subtítulos tratados por el profesor. En seguida deben seleccionarse los mejores y copiarlos, según los temas, en distintas fichas que contendrán el número de la página, la edición y todos los datos sobre la autenticidad del ejemplo. Esas fichas serán analizadas y aceptadas por el profesor. En el examen oral constituirán la base del interrogatorio, de acuerdo con el plan seguido para la confec-
ción de las mismas.

Como trabajo derivado el estudiante debe elegir la mejor página del libro analizado y redactar sus impresiones puramente personales sobre el libro estudiado, con conclusiones gramaticales sobre la lengua del autor. El alumno, de esa manera, habrá analizado al bisturí muchos textos al final del año escolar —tantos como bolillas contenga el programa—. Habrá anotado, clasificado, fichado purismos, errores, incorrecciones, empleos defectuosos y oblicuos. Esos ejemplos le ofrecen empleos variados, a veces delicados, a menudo arcaicos y muy frecuentemente, neologismos.

El estudiante ha sido llevado a reflexionar sobre el “má-
viloso instrumento gramatical” constituido por una lengua. Se

le habrá hecho ver la variedad de los significados, la diversidad de las construcciones. Penetrará en lo hondo del pensamiento de un autor y habrá llegado a apreciar, a distinguir, a saborear una página de Racine, de Hugo, de Proust.

Análisis de una obra gramatical:

De la larga lista bibliográfica dada a los estudiantes, el profesor distribuye desde las primeras clases el material y los trabajos prácticos de más largo aliento. Entre los últimos el estudio de una obra de gramática, perteneciente a la lista bibliográfica constituye uno de los trabajos más importantes.

Este trabajo exige del alumno un estudio consciente y profundo, un análisis inteligente y un amplio espíritu de síntesis para establecer consideraciones y conclusiones.

Ninguna elección rige la distribución de esas obras. El estudiante debe conocer todas las tendencias en materia de idioma y de gramática: la tradición y la revolución; los lingüistas, los estilistas y los gramáticos; los historiadores de la lengua y la gramática actual; "la academia y el golpe de estado".

Saber extraer un resumen de la obra analizada y adivinar su plan, su finalidad; establecer las tendencias, las pruebas y las conclusiones generales y científicas del autor significa un trabajo esencial e interesantísimo, una monografía que el alumno deberá presentar al profesor (aspecto escrito) y que deberá defender en clase (aspecto oral).

Clases Especiales:

Es éste uno de los trabajos que da al profesor y a los alumnos las más grandes satisfacciones. Se trata por ejemplo de desarrollar un punto del programa "Origen, formación, significado de los posesivos". Para desarrollar ese tema los alumnos tienen alrededor de quince días. De antemano se les indica la bibliografía especializada y de ninguna manera harán un estudio de gramática histórica. Saben ellos que deben conocer la

gramática histórica en la medida que ella explica cómo el uso actual ha salido del uso antiguo o de un uso precedente.

Los alumnos designados trabajan separadamente; reúnen luego los elementos seleccionados y discuten sobre los resultados de sus búsquedas personales siguiendo siempre las indicaciones del profesor, porque se trata así de no perder la unidad del trabajo. Después de este aspecto de seminario viene la exposición propiamente dicha. Uno, habla del origen, otro, de las formas y un tercero de su evolución. Luego indicaciones y aclaraciones por parte del profesor. Estas clases tienen una doble ventaja: por el trabajo de investigación personal los alumnos enriquecen su cultura idiomática y lingüística; por la exposición en clase dan a su idioma francés una fluidez creciente. Además dichas clases obligan al estudiante a ir a las fuentes mismas del estudio y, el espíritu experimenta gran placer frente a nuevos horizontes. Así se forma poco a poco una personalidad, siguiendo a los grandes maestros y asimilando su método. Se desarrolla también la facultad del juicio y se acrecienta la pasión por el trabajo que nace de uno mismo. El ejercicio concebido de ese modo y en consecuencia una enseñanza así orientada transmite al alumno el deseo de saber más. Debe asomarse, sin ninguna opresión hacia ese "didactismo" inteligente sin el cual no se puede aprender nada a fondo. Cuando un estudio está hecho con la única preocupación del resultado inmediato no tiene generalmente proyección en el mañana ni para la inteligencia ni para el corazón. Habremos entonces formado un profesor pero no habremos creado una personalidad.

Gramática comparada (Morfología y sintaxis):

Después de haber desarrollado un punto del programa por ejemplo: la "Concordancia del verbo con el sujeto", los estudiantes provistos de un importante conjunto de gramáticas españolas deben preparar en francés el mismo tema, pero relacionado con la lengua española. Deben extraer conclusiones generales y particulares; analogías y diferencias, luego desarrollar la clase correspondiente. De todos los trabajos prácticos éste ofrece una importancia capital; el estudiante busca y ahon-

da en la fuente misma de la lengua materna, aprende a reflexionar sobre ella gracias a la gramática francesa y establece entre las dos lenguas un estudio comparativo lleno de substancia y de razonamiento, en lo que se relaciona con la sintaxis, con la morfología, con las estructuras.

La gramática comparada da lugar a dos trabajos prácticos, uno, escrito, controlado por el profesor y otro oral, ante los compañeros que harán la crítica, y la ampliación cuando fuese necesaria. Los problemas a tratar variarán al infinito dentro de la morfología, de la sintaxis, de la lengua y del estilo.

Análisis de un texto literario:

Cada bolilla del programa contiene un texto literario seleccionado entre los mejores, entre los más hermosos trozos de la literatura francesa contemporánea dignos de figurar en una antología (verso, prosa, teatro).

Posteriormente a la explicación, al análisis y al desarrollo más completos por parte del profesor se hará la práctica de toda la teoría, por ejemplo: "concordancia del adjetivo con el sustantivo". Este trabajo, corregido y controlado por el profesor es devuelto al alumno sin ninguna apreciación. Sólo en el examen, el alumno conocerá, después de la defensa de su trabajo, el concepto que ha merecido dicho trabajo, sobre el mismo texto, por acumulación y adición, se aplicará la teoría estudiada para cada bolilla. Es éste un ejercicio precioso y utilísimo que permite gracias a una síntesis profunda, recorrer todo el programa en el transcurso de media hora.

Conservando las mismas características de análisis y de síntesis (lengua, estilo, medios de construcción, conocimientos gramaticales, sintaxis), este mismo ejercicio puede referirse a un artículo periodístico. La utilidad de este trabajo práctico salta a la vista porque el estudiante está en contacto, en este caso, con un texto redactado a veces con gran premura en una sala de redacción, o escrito con menos pureza de estilo y de idioma. Desde ese punto de vista pueden extraerse conclusiones muy in-

teresantes en torno de una personalidad literaria que actúa como escritor y como periodista.

Ordenamiento de material:

Mediante fichas, de modismos, de giros, de neologismos, de empleos derivados, de evolución morfológica o semántica empleados en las piezas de teatro modernas (leídas o representadas), en las películas francesas, en las manifestaciones culturales francesas (radio, televisión, diarios, revistas, discos, bandas magnéticas) y muy especialmente en las manifestaciones comerciales y de propaganda.

Esta clasificación del material analizado será controlada con los diccionarios de la Academia Francesa, Larousse y especialmente con el más moderno y autorizado: el Diccionario de la Lengua Francesa de Paul Robert, obra monumental laureada por la Academia Francesa, cuyos últimos tomos están en vía de impresión.

Este trabajo de fichas es una síntesis del trabajo experimental, de la investigación de laboratorio que habíamos mencionado al comienzo de esta exposición y que permite afirmar que la gramática es ante todo una ciencia experimental de eterno, de creciente movimiento en este siglo XX tan difícil de abarcar para el estudiioso que desea estar rigurosamente al día en su especialización.

La intensidad de los ejercicios debe depender naturalmente de la preparación de los estudiantes, del nivel de sus conocimientos lingüísticos. Todos los trabajos prácticos deben obedecer a esta regla general: enseñamos la gramática de una lengua extranjera. Por otra parte los ejercicios responderán a esta finalidad: desmenuzar la lengua de los escritores modernos de tal manera que se ponga al descubierto la arquitectura gramatical de su estilo. El alumno sentirá así la expresión de la lengua moderna y sin duda la hará suya. La gramática concebida así habrá sido algo infinitamente vivo.

Para terminar estas reflexiones digamos que un estudiante de un ciclo superior de francés no debe olvidar nunca que el es-

tudio de la gramática, de la lengua francesa son inagotables. Racine, Hugo, Colette se ocuparon de gramática hasta en sus últimos años. Jules Romains, Georges Duhamel, François Mauriac trabajan actualmente su idioma y su gramática con una conciencia y una profundidad realmente admirables. El estudiante de francés, el profesor de francés, el francés culto verán en ella un elemento valioso de cultura. Aprendiendo gramática se aprende científicamente, metódicamente la lengua francesa. Hay excepciones que justamente confirman la regla.

GRAMATICA FRANCESA

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIE FRANÇAISE: Grammaire, Paris, Firmin-Didot, 1932.
- ALONSO, A: Castellano. Español. Idioma Nacional.
- ANTOINE: La coordination en français. (Tome I).
- ARNAUD et LANCELOT: Grammaire, Paris, Imprimerie Munier, 1803.
- ART, G: Du bon usage oral et écrit, Paris, Delagrave, 1932.
- BALLY, CH: Linguistique générale et linguistique française, Berne, Ed. Francke, 1944.
- BARBIER, J: Le vocabulaire, la sintaxe et le style des poèmes de Péguy, París, Ed. Berger-Levrault, 1957.
- BARGY, H: Description phonétique du présent du verbe, Paris, Ed. Les belles lettres, 1925.
- BAUCHE, H: Le langage populaire, Paris, Payot, 1946.
- BELLO Y CUERVO: Gramática de Lengua Castellana.
- BEAULIEUX: Historie de l'orthographe, Paris. Lib. Champion, 1927 (2 tomes).
- BENAC, H: Dictionnaire des synonymes, Paris, Hachette, 1956.
- BENOT: Arquitectura de las Lenguas, Buenos Aires, Ed. Araujo, 1943.
- BESCHERELLE: Dictionnaire des huit mille verbes française, París. Hattier, 1937.
- BLINKENBERG, A.: Le Problème de l'accord en français moderne, København, 1950.

- BLINKENBERG, A.: *L'ordre des mots en français moderne*, Kobenhavn, 1938. (2 tomes).
- BOER: *Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien*.
- BOTTEQUIN, A: *Difficultés et finesse de Langage*, Grand, Ed. Daphne.
- BRUNEAU, CH: *Mélanges de linguistique française offerts à CH. Bruneau*, Genève, Lib. Droz, 1954.
- BRUNEAU et HEULLUY: *Grammaire pratique de la Langue Française*, Paris, Delagrave, 1938.
- BRUNEAU, CH: *Petite Histoire de la Langue Française*. Tome I: Des origenes à la Révolution (1955). Tome II: De la Révolution à nos jours (1958) Paris, Librairie Armand Colin.
- BRUNOT, F: *La Pensée et la Langue*, Paris, Masson, 1936.
- BRUNOT, F: *Observations sur la Grammaire de l'Académie Française*, Paris, Droz, 1932.
- BRUNOT, F. *L'enseignement de la langue française*, Paris, A. Colin, 1929.
- BRUNOT, F: et BRUNEAU, CH: *Grammaire Historique de la Langue Française*, Paris, Masson, 1937, 1949.
- BURNEY: *L'orthopraphe*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- CARREY: *Méthode: Les participes sans maître*, Paris, Albin Michel, 1948.
- CATEL: *Traité du participe passé*, Paris, Grasset, 1954. p.
- CAYROU, LAURENT, LOODS: *Le Français d'aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1949.
- CHESSEX, P: *Petit traité d'analyse logique*, Lausanne, Lib. F. Rouge, 1944.
- CLEDAT, L: *Grammaire raisonnée de la Langue Française*, Paris, Lib. L. Soudier, 1896.
- COHEN, M: *Grammaire et style (1450-1950)*, Paris, Ed. Sociales, 1954.
- COHEN, M: *Regards sur la langue française*.
- COURAULT, M. *Manuel pratique de l'art d'écrire*. Tome I: *Les mots et les tours*. (1956. Tome II: *La phrase. Le style* (1957), Paris, Class Hachette.
- CRESSOT: *Le style et ses techniques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- CRİADO DEL VAL: *Fisonomía del idioma español*, Madrid, Aguilar, 1957.
- DAMOURETTE, J: *Traité moderne de ponctuation*, Paris, Larousse, 1939.
- DAMOURETTE ET PICOON: *Essai de Grammaire de la Langue Française*, Paris, Collection des Linguistes contemporains, 1951, 6 tomes.

- DARMESTETER, A: Grammaire Historique de la Langue Française, Paris, Delagrave, 1942, 4 tomes.
- DARMESTETER, A: Formation des mots composés, Paris, Bouillon, 1894.
- DARMESTETER, A: La Vie des mots, Paris, Delagrave, 1946.
- DAUZAT, A: Le Génie de la Langue Française, Paris, Payot, 1954.
- DAUZAT, A: Précis d'histoire de la langue et du vocabulaire français, Paris, Larousse, 1949.
- DAUZAT, A: Tableau de la Langue Française, Paris, Payot, 1939.
- DAUZAT, A: Les noms de famille en France, Paris, Payot, 1945.
- DAUZAT, A: La Toponymie française, Paris, Payot, 1946.
- DAUZAT, A: Etudes de linguistique française, Paris, Bibliothèque du Français moderne, 1946.
- DAUZAT, A: Les patois, Paris, Delagrave, 1946.
- DAUZAT, A: Le Guide du bon usage, Paris, Delagrave, 1955.
- DAUZAT, A: Les noms de lieux, Paris, Delagrave, 1947.
- DAUZAT, A: Voyage à travers les mots, Paris, Ed. Bourrelier, 1947.
- DAUZAT, A: La Géographie linguistique, Paris, Flammarion, 1922.
- DAUZAT, A: Phonétique et Grammaire historiques de la langue française, Paris, Larousse, 1950.
- DAUZAT, A: (Larousse): Dictionnaire étymologique, Paris, Larousse, (1938).
- DAUZAT, A: Les noms de personnes, Paris, Delagrave, 1946.
- DAUZAT, A: Les étapes de la langue française, Paris, Presses Universitaires de France, 1944.
- DAUZAT, A: Mélanges de linguistique offerts à A. Dauzat, Paris, Ed d'Artrey, 1951.
- DEHARVENG: Corrigeons-nous, Bruxelles, (6 tomes).
- DESCHEMPS: L'Analyse raisonnée de la langue française, Québec, Presses Universitaires Laval, 1958.
- DICTIONNAIRE LAROUSSE DU XX ème siècle.
- DICTIONNAIRE QUILLET: L'art décrire et de bien rédiger, Paris, Ed Quillet, 1946.
- DICTIONNAIRE LITTRÉ:
- DICTIONNAIRE ROBERT: Dictionnaire de la Langue Française, Paris Presses Universitaires de France, 1953.
- FELICE, Th. de: Grammaire morphologique, Paris, Etudes d'aujourd'hui, 1950.

- DURAND, M: Le genre grammatical en français parlé, Paris, Bibliothèque du Français Moderne, 1936.
- FISCHER, M: et HACQUARD, G: A la découverte de la Grammaire Française, Paris, Ed. Hachette, 1959.
- FONTAINE, A: Pour qu'on sache le français.
- FONTAINE, A: Le problème grammatical, Paris, Ed. F. Nathan, 1936.
- FREI H: La Grammaire des fautes, Paris, Lib. Gauthner, 1929.
- FREY, E: Quelques remarques sur l'enseignement de la grammaire française, Paris, Ed. Les belles lettres, 1926.
- FREY et GUENOT: Exercices de langue française, Paris, Massos, 1926.
- FREY et GUENOT: Manuel de Langue et de style français, Paris, Masson, 1926.
- GAILLARD, P: Les clés de l'orthographe, Paris, Delagrave, 1957.
- GALICHET, G: Grammaire expliquée de la langue française, Paris, Sd. Bourrelier, 1956.
- GALICHET, G: Méthodologie grammaticale, Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
- GALICHET, G: Essai de Grammaire psychologique, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- GALICHET, G: Physiologie de la Langue Française, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
- GEORGIN, R: Jeux de mots, Paris, Ed. A. Bonne, 1957.
- GEORGIN, R: Pour un meilleur français, Paris, Ed. A. Bonne, 1951.
- GEORGIN, R: Le langage de l'administration et des affaires, Paris, Ed. Sociales Françaises, 1954.
- GEORGIN, R: Difficultés et finesse de notre langue, Paris, Ed. A. Bonne, 1952.
- GILI GAYA, S: Curso superior de Sintaxis española, Barcelona, Publicaciones y Ediciones Spes, 1951.
- GIRAULT-DUVIVIER, Grammaire des Grammaires, Paris, Ed Cotelle, 1886.
- GIUSTI, R: Enseñanza del castellano y ejercicios de idioma.
- GOUGENHEIN, G: Système grammatical de la Langue Française, Paris, Bibliothèque du Français Moderne, 1938.
- GOUGENHEIN, MICHEA, RIVENC: L'Elaboración du français élémentaire, Paris, Didier, 1956.
- GRAMMONT, E. et HAMON, A: Analyse grammaticale et logique, Paris, Hachette 1951.
- GREGOIRE, A: La Linguistique, Paris, Delagrave, 1948.

- GREVISSE: *Le Bon Usage*, Belgique, Ed. Duculot, 1953.
- GREVISSE: *Code de l'orthographe française*, Paris-Bruxelles, Baude, 1952.
- GUBERINA, P. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes* Zagreb, Ed. Epoha, 1954.
- GUILLAUME, G. *Le problème de l'article*, Paris, Hachette, 1919.
- GUILLAUME, G: *Temps et verbe*, Paris, Librairie H. Champion, 1929.
- GUILLAUME, R: *L'accord du participe mis à la portée de tous*, Paris, Librairie del'Arc, 1938.
- NYROP, Kr.: *Linguistique et Histoire des moeurs*, Paris, Droz, 1934.
- NYROP, Kr.: *Grammaire Historique de la Langue Française*, Copenhague, 1899-1930, (6 tomes).
- PARENT, M. *Francis Jammes (Etude de langue et de style)*, Paris, Société d'Editions, *Les belles lettres*, 1957.
- PAUTEX: *Recueil de mots, Règles d'orthographe*, Paris, Hachette, 1936.
- PESSONNEAUZ ET GAUTIER: *Quelle est l'origine, la formation, la signification des mots français*, Paris, Nathan, 1950.
- PICHON, E: *Les principes de la suffixation en français*, Paris, Bibliothèque du français moderne, 1942.
- POHL: *Forme et pensée*.
- RAGUCCI: *El habla de mi tierra*, Soc. Editora Internacional, 1948.
- RAT, M: *Parlez français*, Paris, Garnier, 1946.
- RAT, M: *Pour écrire correctement*, Paris, Garnier Frères, 1949.
- RAT, M: *Petit dictionnaire des Locutions Françaises*, Paris, Garnier Frères, 1946.
- RAT, M: *Le participe et ses règles d'accord*, Paris, Garnier Frères, 1946.
- RAT, M: *Le Verbe*, Paris, Garnier Frères, 1946.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Gramática de la Lengua Castellana*.
- REVUE: *Vie et Langage*, Paris, Larousse, 1952-1960.
- REVUE: *Le Français moderne*, Paris, Librairie des Méridiens, 1950-1960.
- REVUE: *Le Français dans le monde*, Librairies Hachette et Larousse, 1961.
- REVUE: *La classe de français*, Paris, Librairie des Méridiens, 1950-1960.
- ROSTAND, Fr.: *Grammaire et affectivité*, Paris, Lib. Philosophique Vrin 1951.
- SANDFELD: *Syntaxe du français contemporain*, Paris, Droz, 1936.
- SANDRY et Carrére: *Dictionnaire de l'argot moderne*, Paris, Ed. du Dauphin, 1953.

- SCHÖNE, M: *Vie et mort des mots*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- SCHÖNE, M: *La langue de Flaubert*, Paris, Bibliothèque du Français Moderne.
- SCHLOCKER, G: *Equilibre et symétrie dans la phrase française moderne*, Paris, Lib. Klineksieck, 1957.
- SHOELL, Fr.: *La langue française dans le monde*, Paris, Bibliothèque du Français moderne, 1936.
- SECO, R: *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar, 1954.
- SECHEHAYE: *Essai sur la structure logique de la phrase*.
- SENSINE: *L'emploi des temps en français*, Paris, Payet, 1930.
- STAPFER: *Récréations grammaticales et littéraires*, Paris, A. Colin, 1917.
- THERIVE, A.: *Libre histoire de la langue française*, Paris, Librairie Stock,
- THERIVE, A: *Libre historie de la langue française*, Paris, Librairie Stock, 1954.
- THOMAS, A: *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Larousse, 1956.
- THOMASSON: *Naissance et Vicissitudes de 300 mots et locutions*, Paris, Delagrave, 1935.
- VANNIER, A. *Pour composer, pour écrire, pour se corriger*, Paris, Nathan.
- VAUGELAS: *Remarques sur la langue française*, Paris, Librairie Droz, (Fac. Simile).
- VENDRYES, J: *Le Langage*, Paris, La Renaissance du livre, 1921.
- VERDIER, H: *Carnet d'orthopraphe*.
- VOSSLER, Ch.: *Langue et culture de la France*, Paris, Payot, 1953.
- WAGNER, R: *Introduction a la linguistique française*, Paris, Société Publications Romanes et Françaises, 1947.
- WAGNER, M: *El español en América y el latin vulgar*.
- WAGNER, R. L: *Les phrases hypothétiques commençant par si*, Paris, Librairie Droz, 1939.
- WARTBURG et ZUMTHOR: *Précis de syntaxe du français contemporain*, Berne, Ed. France, 1947.
- YVON, H: *L'Imparfait de l'indicatif en français*, Paris, Les belles lettres, 1926.

Í N D I C E

Un cuarto de siglo a la vanguardia en la enseñanza de las lenguas extranjeras	7
Bases estructurales para la enseñanza del idioma inglés en la escuela media	33
El método oral en nuestra escuela secundaria	65
Un esfuerzo ponderable	81
Las grandes obras literarias en inglés y el estudiante secundario	89
Un nuevo enfoque en la enseñanza de idiomas; el bachillerato en ciencias y letras	95
El idioma italiano en la República Argentina	109
Enseñanza estructural de las lenguas modernas. (Con ejemplos en francés)	121
Métodos audiovisuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras	139
Trabajos prácticos de gramática francesa en un ciclo superior	169
Gramática Francesa. (Bibliografía)	177

IMPRESO EN LOS
TALLERES GRAFICOS DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
ABRIL DE 1963
DIRECTORIO 1801 — BUENOS AIRES
TIRADA 3.500