

La enseñanza de los idiomas extranjeros en los Estados Unidos

En general, hemos tenido los norteamericanos poco éxito en aprender los idiomas extranjeros. Esto es algo que ustedes habrán sin duda notado al vernos en nuestras correrías por Europa. Cuando salimos de nuestro país, parecemos dar por supuesto que las personas con quienes hayamos de tratar hablarán el inglés. Si no se nos entiende cuando decimos una cosa por primera vez, diríase que pensamos—algunos de nosotros por lo menos—que el oyente llegará seguramente a comprender nuestros deseos si solamente los repetimos con mucha frecuencia y en voz suficientemente alta. Nos escandaliza realmente el encontrar a un mozo de hotel quien “no sabe ni una palabra de inglés”, y nos inclinamos a pensar que el sistema educativo del país que puede producir tal ignorante será necesariamente muy defectuoso. Es el deber del mozo saber el inglés. Muchas veces no se nos ocurre que es también nuestro deber aprender una lengua extranjera.

El no habernos distinguido como estudiantes de idiomas, indudablemente se debe, en primer lugar, al sencillo hecho de que uno aprende a hablar con soltura una lengua extranjera cuando, y solamente cuando, siente que este idioma le hace mucha falta. Y eso, no lo hemos sentido; o por lo menos no hacemos sino empezar a sentirlo. Hasta hace poco el americano medio tenía pocas oportunidades de oír hablar otra lengua que la suya propia. Nuestros vínculos económicos y políticos con el resto del mundo eran o parecían ser de una importancia relativamente reducida. Teníamos más bien la impresión de que todo cuanto queríamos leer, sean obras literarias o técnicas, se encontraba fácilmente en inglés.

Nuestras escuelas daban a la enseñanza de los idiomas extranjeros un énfasis cada vez menor. Hubo un tiempo cuando el latín y el griego constituían el mismo corazón de la educación secundaria y universitaria en los Estados Unidos. Hoy día, aquellas lenguas han desaparecido casi completamente del plan de estudios, con excepción del poco de latín que se enseña en los colegios católicos. Al principio, las lenguas clásicas fueron reemplazadas, en gran parte, por el francés, el alemán y el español; pero más tarde éstos, a su turno, fueron denunciados sin compasión por los educadores profesionales como materias que contribuyen poco a los objetivos generales de la enseñanza en una sociedad democrática. “¿Qué tiene que ver—preguntaban los profesores de pedagogía—el estudio del francés con la salud del niño? Y, sin embargo, es una de las principales funciones de las escuelas el desarrollar las facultades físicas del alumno. ¿Le es más fácil al estudiante que sabe algo de alemán llegar a ganarse la vida?

¿Es un ciudadano más democrático por su conocimiento de un idioma extranjero? ¿Contribuye este reconocimiento a su formación moral?”

Coincidían estos ataques con y hasta cierto punto eran resultados de un vasto incremento en el número de los matriculados en nuestras escuelas secundarias y Universidades. El entrar en estas instituciones, lo que una vez se había tenido como privilegio de unos pocos, vino gradualmente a considerarse como el derecho de todo americano. Un plan de estudios basado principalmente en los idiomas extranjeros se podía justificar mientras el estudiantado era un pequeño grupo escogido, con ocios y recursos para leer, escribir y viajar. Pero cuando empezó a matricularse en los colegios, y después en las Universidades, una proporción muy elevada de la totalidad de nuestra juventud, se hizo más difícil el demostrar claramente el valor de las lenguas. Gran parte del tiempo que antes se dedicaba a su estudio le fué arrebatado a beneficio de las ciencias sociales y de una gran variedad de materias vocacionales y técnicas. De manera que actualmente es raro el joven americano no especializado en la rama que sale de la Universidad habiendo estudiado un idioma extranjero más de dos o tres años. Esto significa, por supuesto, que le ha sido casi imposible aprender el español o el francés lo suficientemente bien para poder hablarlo con facilidad, con provecho y con placer.

Me da vergüenza admitirlo, pero creo que no hay otro gran país civilizado donde el colegial típico estudie las lenguas menos que en Estados Unidos.

Y, sin embargo, me atrevo a hablar de la enseñanza de los idiomas extranjeros en mi país. Además, me parece que el tema merece su consideración. En los últimos decenios nuestros especialistas en materia lingüística han hecho un esfuerzo enorme para analizar y justificar su propio papel dentro del sistema educativo. Las mismas fuerzas responsables del énfasis disminuído en el estudio de los idiomas han producido, a modo de reacción, un número extraordinario de experimentos en los métodos de instrucción. Cuanto más los profesores de lenguas veían puesto en duda el valor de su trabajo y se sentían amenazados hasta en su manera de ganarse la vida, tanto más se esforzaban para perfeccionar su enseñanza. Al abreviarse el programa de estudios, encontraron que tendrían que hacer más en menos tiempo que sus colegas en otros países. ¿Podríamos realmente, en el término de dos años, capacitar a nuestros estudiantes para leer y escribir un idioma extranjero? Si no, ¿no sería mejor concentrar nuestra atención en enseñarles a leer? ¿Cuántos vocablos han de incluirse en el primer curso? ¿Cuáles son los elementos de la gramática que más contribuyen al dominio práctico de un idioma?

¿Cómo ordenar el programa de estudios para inculcar a los estudiantes una comprensión amplia de la cultura de un país extranjero? Y ¿cómo medir el grado de comprensión que se haya alcanzado? Numerosísimas eran las preguntas y, como nunca antes, se necesitaban respuestas exactas.

Afortunadamente, el ambiente de las escuelas americanas es propicio a la experimentación. Aunque muchas cosas se fabrican en serie en los Estados Unidos, existe una variedad enorme en el sistema educativo. No tenemos Ministerio de Educación que establezca las normas y los planes para toda la nación. Nuestras grandes Universidades particulares, y aún la mayor parte de las instituciones de los estados, gozan de una independencia casi completa, y se enorgullecen en acentuar su individualidad. A más de esto, tenemos mucha confianza—una confianza a veces exagerada e ingenua—en el valor de los métodos. Nos inclinamos a pensar que no hay nada que no se pueda hacer descubriendo, por medios científicos, el método apropiado.

De todas estas circunstancias ha resultado en los últimos treinta o cuarenta años un fermento extraordinario de actividad entre los interesados en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Aunque no pensamos todavía poder decir cómo se aprende el inglés “en treinta lecciones fáciles”, creo que será bueno saber algo de lo que hemos tratado de realizar.

IDIOMAS MODERNOS COMO LENGUAS CLÁSICAS

Cuando los idiomas modernos empezaban por primera vez a estudiarse en nuestras escuelas, los maestros no hacían más que imitar los métodos usados por los profesores del latín y del griego. Los cursos se dictaban, por supuesto, en inglés, y raras veces se oía la lengua extranjera en la clase. Los textos no eran sino explicaciones largas y enmarañadas de la gramática. Se subrayaba lo menos común y lo más espinoso, asunto que siempre ha llamado poderosamente la atención del pedagogo gramático: cuándo se dice *el mar* en vez de *la mar*; por qué se incluye el artículo con *la Gran Bretaña*, pero no se emplea con *Costa Rica*. Principiaba cada lección por un vocabulario, extensa lista de palabras que debían aprenderse separadamente de memoria. Eran consideradas éstas como las piedras de construcción de la lengua; al haberse abastecido el estudiante de una provisión abundante de estas piedras, se suponía que él sabría juntarlas con el cemento de las reglas gramaticales. Después de breves meses o aun semanas de estudio, la clase se lanzaba a la lectura de los textos literarios. Poca atención se prestaba al significado de estos clásicos; se explicaban como ejercicios de análisis lingüístico, pidiéndole al estudiante que clasificara y describiera la función de cada palabra en la oración. Frecuentemente el trabajo del curso se limitaba a traducir frases del idioma extranjero al materno. Estas frases, escogidas para ejemplificar algún punto de gramática, no tenían ni relación entre sí ni, muchas veces, sentido común: “El hijo del rey va a la guerra montado en un caballo”, “No gano más que cinco pesos al día”, “Juan tiene más libros que María”. Tampoco se daba importancia a la pronunciación. Si el mismo maestro nunca había oído hablar el idioma

que enseñaba, no era de sorprenderse que permitiera a sus alumnos conjugar *habló, hablás, hablé, hablamos, habláis, hablán*.

Se comprende sin dificultad por qué los educadores empezaron a dudar del valor de las lenguas enseñadas de tal manera.

LOS PRIMEROS MÉTODOS PRÁCTICOS

A mediados del siglo XIX se hizo conocer algo de la ciencia de la fonética, y algunos profesores descubrieron con entusiasmo que el francés, el alemán y el castellano se podían hablar no menos que el inglés. El disgusto por los resultados de la instrucción corriente despertó el interés por la metodología, y condujo al conocimiento de las obras europeas sobre esta materia. Se hablaba del “método natural”, del “método psicológico”, del “método fonético”. Aprendieron algunos instructores a emplear en sus cursos procedimientos tales como las “series de Gouin”, por las cuales lleva a cabo el educando ciertas acciones, diciendo simultáneamente lo que está haciendo: “Me levanto de mi sitio, voy a la ventana, la abro, vuelvo a mi puesto, me siento”. En la enseñanza de los idiomas, como en la medicina, fué éste un período de muchos profetas individuales, teniendo cada uno sus secuaces y su curatodo, en cuya composición entraban más la ingeniosidad y la intuición que la ciencia. Sin embargo, fué beneficioso el efecto total de estos primeros experimentos, y empezó a alzarse el nivel general de la instrucción.

EL MÉTODO DIRECTO

Durante la gran guerra de 1914-18, salieron o fueron llevados del país más de un millón de americanos, quienes tuvieron por primera vez amplia oportunidad de oír hablar los idiomas extranjeros. Se aumentó la popularidad del francés, pero el estudio del alemán vino a considerarse antipatriótico y fué reemplazado, en gran parte de nuestras escuelas, por el del castellano. Se intensificó muchísimo el interés por las diversas culturas europeas. Al final de la guerra teníamos un cuerpo bastante numeroso de profesores capaces de hablar correctamente otra lengua que el inglés. Como era de esperarse, en sus clases el idioma hablado empezó a emplearse muy frecuentemente. Se imitaban extensivamente los procedimientos de las Escuelas Berlitz, donde los instructores eran de origen extranjero y se prohibía el uso del inglés. En ciertas ciudades fueron abandonados oficialmente los antiguos métodos analíticos.

Entre éstas era tal vez la ciudad de Cleveland, Ohio, la que más influencia ejerció. Allí el director de la enseñanza de idiomas en todo el sistema educativo era un francés, el doctor Emile de Sauzé. Su “método directo” es ciertamente típico de las tendencias del período. Principia cada lección por el estudio de un pasaje en francés o en español, según el caso, una breve anécdota o un diálogo en el lenguaje de la conversación ordinaria. Antes de dejar a sus estudiantes ver éste en su forma escrita, debe el maestro presentarlo oralmente, con las acciones o los dibujos que permitan

entender el sentido de las construcciones desconocidas. No se emplea nunca el inglés. La mayor parte de la hora de clase se dedica a familiarizarse con grupos de palabras y con frases enteras hasta saberlas de memoria. El ejercicio preferido es una serie de preguntas basadas en el texto y que deben contestarse en el idioma extranjero. La gramática se enseña siempre inductivamente; no se empieza nunca por aprender la regla, sino ésta se saca como conclusión de las experiencias ya tenidas con el fenómeno lingüístico. Los verbos son empleados primero en la práctica, y no se conjugan sistemáticamente sino mucho más tarde. Los estudiantes suficientemente avanzados para leer la literatura, lo hacen únicamente para comprenderla y apreciarla. Los clásicos nunca se analizan gramaticalmente.

Muchos esperaban que la guerra "restaurara los idiomas a su legítimo lugar en las escuelas americanas", pero esta esperanza fué defraudada, a pesar del éxito obtenido por innovaciones tales como las efectuadas en las escuelas de Cleveland. Mientras en la política los así llamados aislacionistas ganaban la ventaja y barrenaban la Sociedad de las Naciones del presidente Wilson, en las escuelas resumían el mando los enemigos de las lenguas. A los pocos años se hizo más fuerte que nunca la presión en contra de los estudios lingüísticos. Los profesores de idiomas se alarmaron seriamente, y buscaron desesperadamente una manera de defenderse por medio de sus asociaciones nacionales.

EL M. F. L. S.

De su deseo de vencer el peligro común por una reacción colectiva nació el famoso Modern Foreign Language Study, o M. F. L. S. Organizado en 1924 bajo los auspicios de la Modern Language Association of America y con la ayuda financiera de la Corporación Carnegie, este proyecto tenía fines ambiciosos. Se proponía combinar los talentos de un gran número de nuestros investigadores más competentes—inclusive psicólogos y educadores profesionales—para llevar a cabo un estudio detenido de los objetos, los materiales, y los métodos de la enseñanza de los idiomas modernos. De esta manera se definiría el papel que a las lenguas incumbía en nuestro sistema educativo y se sabría cómo los profesores de la materia pudieran lograr lo que se esperaba de ellos. El propósito esencial del Estudio era el de alzar el prestigio y la eficacia de la enseñanza de idiomas en todo el país. La responsabilidad general del proyecto fué confiada a un Comité Directivo compuesto de veinte especialistas de diversas Universidades americanas y canadienses, pero participaron en su ejecución varios centenares de maestros.

La gran originalidad del M. F. L. S. consistía en su carácter cooperativo, en la magnitud de su alcance y en la determinación de sus dirigentes de proceder por medios rigurosamente científicos y de no tener en cuenta sino los datos experimentales y cuantitativos. Dió por resultados el Estudio estadísticas sobre la frecuencia con que se emplea cada vocablo del castellano, del francés y del alemán; sendas enumeraciones de sus modismos; libros de lecturas simplificadas y cuidadosamente graduadas; exámenes con normas uniformes;

extensas bibliografías. Se perfeccionaron maneras más rápidas y objetivas de medir lo realizado por los estudiantes, y con estos instrumentos se llevaron a cabo gran número de experimentos en los cuales se compararon un método con otro, un libro con otro, etcétera. Debemos al M. F. L. S. muchas publicaciones que se consideran hasta hoy día como el equipaje esencial del profesor de idiomas. Sus hallazgos fueron divulgados en disertaciones doctorales, en las revistas profesionales y, sobre todo, en los dieciocho tomos de las *Publications of the American and Canadian Committees on Modern Language*. De todas estas publicaciones la más importante fué un libro del profesor Algernon Coleman, *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*, el cual resumió las investigaciones efectuadas y formuló las conclusiones del Comité.

El M. F. L. S. no propuso ningún nuevo método de enseñanza y tampoco dió preferencia a ninguno de los métodos ya conocidos. Por inferencia sugirió un eclecticismo prudente, el emplear diversas técnicas según los efectos deseados. Sin embargo, sus recomendaciones sobre los fines generales del estudio de los idiomas fueron muy precisas. En los dos primeros años de instrucción el estudiante debe lograr:

1. La capacidad de leer la lengua extranjera.
2. El conocimiento de los elementos de gramática que son necesarios para poder leer.
3. Una pronunciación inteligible.
4. Algunos conocimientos de la vida actual y pasada del país extranjero.

El insistir en la lectura representaba, por supuesto, una reversión violenta de la tendencia hacia el uso del método directo, con su insistencia en que los alumnos aprendieran a hablar. Creía el Comité que el joven norteamericano ordinario tendría oportunidades mucho más frecuentes de leer el castellano o el francés que de hablarlos. También opinaba que, a lo mejor, no se le podía enseñar a leer y a hablar en dos años, y que sólo los objetivos realizables son válidos.

La influencia del M. F. L. S. sobre los profesores de lenguas fué enorme, y determinó en gran parte el carácter de su instrucción hasta envolverse los Estados Unidos en la segunda guerra mundial. Las gramáticas se simplificaron grandemente por la eliminación total o parcial de las materias consideradas innecesarias para aprender a leer: por ejemplo, las diferencias entre *ser* y *estar*, y la distinción entre *para* y *por*. Los autores de textos se dedicaron a preparar numerosísimos libros de lectura donde no incluyeron sino los vocablos más frecuentes. Se exigía hasta a los estudiantes de primer año el leer centenares de páginas dentro y fuera de la clase. El interés que antes se había mostrado por la fonética se trasladó a la cultura, y las costumbres de Francia, España, la América Latina y Alemania.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE KAULFERS

El trabajo del M. F. L. S. fué continuado, con variaciones, por otro proyecto cooperativo, organizado esta vez bajo los auspicios de la Universidad de Stanford en California: la Stanford Language Arts Investigation, que se llevó a cabo de 1937 a 1940. Como

sugiere su título, esta investigación se preocupaba no solamente por los idiomas modernos extranjeros, sino por todo lo tocante al arte de expresarse por la palabra oral o escrita. Las conclusiones que se refieren a nuestro tema fueron incorporados en dos libros publicados por el profesor Walter F. Kaulfers: *Modern Languages for Modern Schools* en 1942, y *Foreign Languages and Cultures in American Education* en 1944.

Kaulfers se interesaba particularmente por el último de los cuatro objetivos formulados por el M. F. L. S., el inculcar a los estudiantes "algunos conocimientos de la vida actual y pasada del país extranjero, y... una comprensión simpatizante del genio de sus habitantes". Pareció demostrar claramente la Investigación que esto no se lograba automáticamente como producto accesorio de aprender la lengua que él que estudiaba el castellano no tenía ordinariamente ni comprensión más profunda de España, ni más simpatía por los problemas de la América hispánica, que cualquier otro estudiante. Kaulfers propuso un plan de estudios para los dos primeros años, en el cual fueron sustituidas en gran parte las materias literarias por materias sacadas de las ciencias sociales. Con gran ingeniosidad prescribió proyectos para averiguar "las aportaciones de los ciudadanos de habla española a la comunidad donde vivimos", aprovechar las visitas de extranjeros a la clase para la instrucción de los alumnos, cambiar cartas con los jóvenes de otros países, convertir un *menu* de restaurante en lección de idioma.

Sostenía Kaulfers que a todo momento—aun en la primera clase, aun en la conjugación de los verbos—se aprendía una lengua únicamente por la verdadera comunicación de pensamientos, y que estos pensamientos debían absolutamente valer la pena de comunicarse. Se negó a admitir que el papel del profesor de idiomas pudiera reducirse a ejercer a sus estudiantes en el manejo de un instrumento que no tendría valor sino al aplicarse a otra rama de estudio. En cambio, insistió en que el castellano o el alemán debieran servir un fin significativo desde la primera hora del curso. En estas creencias de Kaulfers y de sus colegas podemos ver un reflejo de las tensiones políticas de la época y su convicción de que el que enseña las lenguas tiene un deber imperativo, por lo estratégico del puesto que ocupa, de hacer una contribución a la suma nunca suficiente de comprensión entre las naciones.

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL PROGRAMA DE LA A. S. T. P.

Porque éstos fueron los años que nos llevaron a la segunda guerra mundial. Este holocausto influyó profundamente tanto en la enseñanza de los idiomas como en todos los otros aspectos de la vida de Estados Unidos. Fué uno de sus primeros efectos el multiplicar el número de las lenguas que se enseñaban. De golpe se necesitaron urgentemente individuos capaces de manejar el japonés, el chino, el ruso, el tagalo, el turco, el árabe, el birmano, el tai, y otra docena más de idiomas exóticos para los cuales no teníamos prácticamente ni textos, ni profesores, ni tradiciones de instrucción. Además, fué evidente que el conocimiento superficial o la mera capacidad de leer que solíamos dar a nuestros

estudiantes ya no bastaría al joven que pudiera verse precisado a ponerse en contacto con las fuerzas guerrilleras en los montes o a organizar el gobierno provisorio de un pueblo liberado. En otros términos, nos dimos cuenta con consternación de que el plan corriente de enseñanza era inadecuado a un mismo tiempo en su amplitud y en su profundidad. Con el choque se desmoronaron las tradiciones a diestro y siniestro.

Para cumplir lo que faltaba, las Fuerzas Armadas iniciaron en Universidades, desde un extremo del país a otro, Institutos para el Estudio de los Idiomas y los Países Extranjeros. El programa de institutos militares se conocía bajo el nombre general de Army Specialized Training Program, o A. S. T. P. Tal vez no sea exagerado el decir que el A. S. T. P., en su campo limitado, tuvo consecuencias no menos trascendentales que los del Proyecto Manhattan District, el cual fué autorizado simultáneamente y produjo la bomba atómica.

Aunque los profesores establecidos jugaron un papel considerable en el nuevo programa, recibió éste su dirección general y su originalidad de un grupo que hasta entonces poco había tenido que ver con la enseñanza en gran escala de los idiomas. Fueron éstos los así llamados "lingüistas científicos" quienes, por los métodos de Panini y de la gran escuela de lingüistas europeos, habían perfeccionado la técnica de describir en términos exactos las lenguas, sobre todo las exóticas. En Estados Unidos su decano fué el difunto Leonard Bloomfield, cuyo libro, *Language*, ha guiado los pasos de toda una generación de investigadores.

Tenía el A. S. T. P. unos propósitos a la vez sencillos y soberbios: los soldados habían de terminar su entrenamiento lo antes posible, llevándose un sólido conocimiento del lugar adonde iban y de la gente que allí vivía, tanto como la capacidad de entenderse oralmente con ésta. A los profesores se les mandaba concentrar su atención en el lenguaje familiar de la vida de todos los días, explicar la gramática cuando—y solamente cuando—se necesitaba tal explicación para poder decir algo, dedicar la mayor parte del tiempo a hacer hablar a los estudiantes con personas originarias del país extranjero, y continuar esta conversación hasta que el cansancio impusiera un alto. Toda la conversación había de ser significativa, como antes había insistido Kaulfers, y debía tratar del país y de la vida y la cultura de sus habitantes.

El trabajo de estos cursos era muy intensivo: por lo menos tres horas diarias de clase, y el resto del tiempo dedicado a preparar las lecciones. Se repartía la enseñanza entre un profesor que conocía la estructura del idioma y un maestro de ejercicios o *drill-master*, indígena del país extranjero. Durante dos horas de la semana solamente, el profesor explicaba la pronunciación, la sintaxis y la morfología de la lengua en los términos del análisis descriptivo. Las demás horas las dedicaban los estudiantes, divididos en pequeños grupos de seis u ocho, a hablar y a leer con su maestro de ejercicios o informante, como también se llamaba. Este informante arreglaba sus conversaciones de manera que permitieran poder practicar y fijar los elementos del idioma que acababa de discutir el profesor.

Sin duda alguna se aprendía a hablar por el "método del Ejército". De hecho, sus resultados prácticos

parecían superiores a los de la instrucción tradicional en un grado sensacional. ¿A qué se debía, precisamente, este éxito? ¿A las razones poderosas que impulsaban a los jóvenes a aplicarse más? ¿Al hecho de que se admitían en los cursos solamente individuos dotados de una inteligencia y una capacidad lingüística excepcionales? ¿Al carácter intensivo del trabajo? ¿Al énfasis que se daba a lo práctico con detrimento de lo teórico? ¿Podríamos emplear el método tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra? Todavía sigue activa la discusión de estas cuestiones, y pasarán muchos años antes que los investigadores puedan darles una respuesta científica.

EL INGLÉS, COMO "SEGUNDO IDIOMA" PARA EXTRANJEROS

Entre las lenguas que por primera vez se enseñaron en gran escala en las Universidades norteamericanas durante los años de la guerra e inmediatamente después figuraba el inglés; es decir, el inglés como idioma extranjero. Siendo difícil o imposible el estudiar en las instituciones del Viejo Mundo, atraídos por el nuevo prestigio técnico de los Estados Unidos, los jóvenes de muchas naciones empezaron a matricularse en nuestras escuelas en número cada vez más grande. El año 1953-54 la cifra había subido a unos 35.000 estudiantes extranjeros, suficientes para constituir una de las Universidades más importantes del mundo. Además, a consecuencia de cada nuevo programa de ayuda mutua que emprendía nuestro Gobierno con otro país, venía a Estados Unidos un grupo de técnicos extranjeros para aprender, entre otras cosas, el inglés.

Los cursos de "inglés como segundo idioma", que se establecieron para corresponder a esta nueva necesidad, han sido un campo de experimentación muy fértil, porque no existían modelos fáciles de imitar. Los conceptos y los métodos que en ellos se han desarrollado constituirían la materia de otro artículo, el cual podría tener un interés considerable para los profesores españoles de idiomas. Aquí no es posible hacer más que mencionar algunas de las tendencias más significativas.

Toda persona bien informada habrá oído hablar del Inglés Básico, este idioma hábilmente simplificado que apoya tan entusiastamente el primer ministro Churchill. Originalmente fué una invención inglesa; sin embargo, en los años más recientes una porción apreciable del trabajo que se ha hecho para perfeccionarlo y divulgarlo se debe al profesor I. A. Richards y al Instituto Ortológico fundado por él en la Universidad de Harvard. Tal vez por el mismo exceso de virtudes que encuentran en el Básico sus campeones, ha alcanzado éste más popularidad entre el público en general que entre los instructores de inglés. Pero no cabe duda de que las "rutas de definición" que emplean los maestros del Básico para lograr la simplicidad de expresión, y su manera ingeniosísima de utilizar los dibujos y las películas en su enseñanza, han sido copiados con gran provecho por numerosos profesores de lenguas.

La mayor parte de los cursos de inglés como segundo idioma se dictan más o menos según el "método del ejército". El centro más influyente de investigaciones

para la elaboración de materias de instrucción ha sido, seguramente, la Universidad de Michigan, con su English Language Institute, bajo la dirección del profesor Charles C. Fries. Fué la *Gramática del Inglés Americano*, del profesor Fries, la primera a tratar este tema, no según los conceptos artificiales y autoritarios de lo que debe ser el idioma, sino a base de un estudio minucioso y estadístico de lo que realmente dicen y escriben en Estados Unidos las personas cultas. El "Curso Intensivo de Inglés para los Estudiantes Latino-Americanos" de este Instituto toma su punto de partida en un análisis científico de las diferencias que existen entre los dos idiomas, el inglés y el castellano. Es una obra profundamente original por su tratamiento realista de los ritmos y los sonidos de la lengua, por su riguroso control del orden en el cual se presentan por primera vez los varios tipos de oraciones, y por su empleo de una terminología gramatical más axata y más sencilla que la tradicional.

EL ESPAÑOL COMO "PRIMER IDIOMA" EXTRANJERO PARA NORTEAMERICANOS

En el momento actual en los Estados Unidos, la actividad más significativa en todo el campo de la enseñanza de las lenguas es probablemente un vasto proyecto para la preparación de libros de texto que se está llevando a cabo por el Comité sobre el Programa Lingüístico del Consejo Americano de Asociaciones de Letrados (American Council of Learned Societies), con la ayuda del Departamento de Estado. Se están haciendo unos análisis comparativos del inglés con gran número de otros idiomas, para entonces construir una serie individual de textos destinados a los que hablan cada idioma. Ya dicen los críticos que estos textos sacrifican los valores pedagógicos a la exactitud lingüística, pero sin duda serán una fuente copiosísima de nuevos conceptos, tanto en lo metodológico como en lo sustancial.

Para llevar este comentario al día, y también a un fin, quisiera llamar a su atención los resultados de una Encuesta Gallop sobre el asunto de los idiomas extranjeros, la cual se efectuó solamente hace algunas semanas en los Estados Unidos. Cuando se preguntaba si las lenguas modernas deben o no deben enseñarse como materia obligatoria en las escuelas públicas, una gran mayoría de los interrogados contestaron afirmativamente. Es de un interés particular el notar que, en la opinión del público, el norteamericano debe aprender primeramente el castellano. Quedó en segundo puesto el francés.

Existen, entonces, indicaciones alentadoras para creer que por fin nos hemos dado cuenta de que no podemos vivir para nosotros solos, y que no hay mejor manera de comunicarse con el resto del mundo que aprendiendo sus idiomas. Tal vez no esté lejos el día en que podamos defendernos bien como lingüistas ante nuestros primos europeos.

CLIFFORD HOLMES PRATOR

Profesor de Inglés de la Universidad
de California, Los Angeles.