

5-6

ESTUDIOS

Consideraciones en torno a un libro (1) y a una enseñanza

Dr. JULIO LAGO ALONSO

Ya ha aparecido en esta misma Revista (febrero 1966) una recensión de otra obra del autor del libro sobre quien van a girar estos comentarios, titulada «Pedagogie audiovisuelle des débuts de l'anglais». El nombre de Jean Guénot, para españoles y extranjeros, va unido con el de Henry Appia (a quien por cierto el autor dedica el libro del que nos hacemos ahora eco), puesto que ellos dos son quienes han elaborado *Le français chez vous* (2), que muchos de nosotros hemos utilizado con éxito (yo, al menos, lo he experimentado así) en nuestras clases de conversación en el Bachillerato, estando familiarizados ya los alumnos españoles con los cantos deliciosos del libro, como «Antoinette a le nez en trompette» y otras canciones semejantes, con las que el gran principio de la amenidad hace que terminen agradablemente, a modo de resumen acústico [es imprescindible la educación del oído en los alumnos (3)], las lecciones elaboradas por el equipo Guénea-Appia, y que el mundo entero escucha a diferentes horas en los distintos horarios establecidos por los servicios de la ORTF para los distintos países de ambos hemisferios.

Jean Guénot es un trabajador concienzudo, serio, tenaz, que ha dedicado muchas horas a la paciente elaboración de este libro, pequeño por el número de páginas, pero grande, muy grande por la importancia de su contenido.

Me alegra saber que ya hay una editorial española que lo dará a conocer al gran público, quizá pronto. Con excesiva modestia confiesa el autor en el prólogo: «Rien de ce qu'on trouvera ici n'est original. Non seulement je répète ce qu'ont dit les autres, mais je répète de chapitre

en chapitre. Il faut donc lire ce livre comme on lit un journal, et si l'on a le sentiment de ne pas comprendre, continuer à lire: beaucoup de choses reviennent deux ou trois fois sous une forme légèrement différente. Si elles reviennent souvent, c'est qu'elles sont importantes.»

¡Y vaya si son importantes! Algunos resultados de sus consideraciones los vengo yo aplicando para la enseñanza de español a extranjeros, que cada año nos vienen más numerosos a Burgos, y las experiencias hechas con este tipo de alumnos me han convencido plenamente.

A los no especialistas les resulta difícil la lectura de las obras de Saussure, Martinet, Jakobson, Lado, Pierre León, etc., y toda la transformación que en la enseñanza de idiomas ha traído consigo la utilización de las teorías expuestas en la Lingüística Aplicada, les da de lado como si dijéramos, incluso a algunos profesores españoles de lenguas, y ello puede obedecer quizá a que desgraciadamente en España todavía no contamos con las instituciones equivalentes a esos centros especializados que tienen en Francia en Saint Cloud (CREDIF), Nancy (Centre de Linguistique Appliquée), Besançon (Institut pour l'Etude du Français), etc., donde no sólo se estudia e investiga larga y ejemplarmente durante años y años, sino que los frutos de ese esforzado trabajo se convierten en libros que ayudan a estudiar a nuestros alumnos de Filología Moderna y que nos enseñan también bastante a los profesores que nos movemos en estos terrenos (ahora de memoria estoy pensando en los ejercicios de Phonétique Corrective, de Monique et Pierre Léon, en los trabajos del BEL, magistralmente graduados por J. Companys, sobre todo las lecciones de pronunciación para hispano-hablantes, en los Cahiers de Lexicologie, que dirige Bernard Quézada, en Besançon, etc.). Volviendo al libro de Guénot, diremos que lo divide en nueve capítu-

(1) JEAN GUÉNOT: *Clefs pour les Langues vivantes*. Editions Seghers; París, 1964.

(2) Publicado en España por Editorial Alhambra. Madrid.

(3) Recuérdese que el título elegido por Guénot para su libro de enseñanza audiovisual del inglés se titula «Lend me your ears» o sea: *Préstame tus oídos*.

los. Es un libro que se lee de cabo a rabo, casi sin descanso, de un tirón. Está escrito con una fluidez, con una claridad, con un rigor expositivo que convencen desde el primer momento.

En la introducción dice verdades tan de a puño como aquella observación en que insiste el maestro Ramón Menéndez Pidal de que a los niños hay que hablarles articulando de la manera más clara que nos sea posible, sin deformar las palabras infantilizando nuestro lenguaje de adultos, Guénot deshace la creencia errónea de que enseñando este lenguaje deformado voluntariamente por las personas mayores, los niños lo entienden mejor, y en apoyo de su afirmación cita a Delacroix (página 21), filósofo que asegura que *l'enfant répète beaucoup sans comprendre et comprend beaucoup sans répéter*.

El factor analogía en el lenguaje infantil tiene una transcendencia enorme. Una niña francesa a los seis años dirá:

je revenirai, en vez de *je reviendrai*
j'a mangé des bombons, en vez de *j'ai mangé des bombons*

Igual que un niño español, por analogía, dice o mejor inventa: veniré, volvido, escribido, etcétera, sencillamente porque no imita ya la lengua de las personas adultas, sino que usando de la comparación analógica va creándose él su propio lenguaje.

Comenta Guénot, al citar estos ejemplos: «El niño aprende a someterse a lo arbitrario que hay en su lengua materna». Entre las páginas 23 a 45 desarrolla el autor una serie de sagacísimas observaciones en el capítulo que titula «Notre langue», insistiendo en las ideas capitales de Saussure sobre lo arbitrario del lenguaje, dice el filólogo suizo: «La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre» (*Cours de Linguistique Générale*, Francke, Bern).

Después, cuando Guénot estudia las diferencias entre el francés escrito y el francés hablado (para esto consúltese el libro de Aurélien Sauvageot *Français écrit et Français parlé*, Larousse, París), hace observar cosas tan interesantes como las que siguen: «¡en cuántas ocasiones los franceses hablando con ritmo habitual dicen «j'sépa» en vez de «je ne sais pas», y que cuando un habitante del hermano país (nuestra madre lingüística común es el latín) dice: «yapadpin», en lugar de «il n'y a pas de pain», o la corriente frase que se oye en las estaciones de servicio faltas de carburante «yupludésans», en vez de «il n'y a plus d'essence», pues que no estamos oyendo más que la lengua hablada ordinariamente, la de cada día, que son hechos lingüísticos reales y que ahí están al alcance de nuestro oído (4), y que por consiguiente existe algo que tienen que tener muy en cuenta no solamente quienes quieran adquirir una lengua viva, sino que es

(4) Sobre estas cuestiones léase el libro de Aurélien Sauvageot: *Français écrit, Français parlé*, publicado por Larousse.

algo en lo que tendremos que insistir, y mucho, los que nos dedicamos por profesión a enseñarlas.

A nuestros alumnos les enseñan los libros a decir y ellos aprenden: «Q'est-ce qu'il y a?, pongamos por ejemplo, y cuando ellos van a Francia y se bajan del tren en la estación de Austerlitz al llegar a París, al mozo que se les acerca a recoger las maletas solamente le oyen decir «quesquia pour votre service». Eso es lo que oyen, ni más ni menos. Hay que prepararles para esta «sorpresa» (que no es tal cosa). Sucede que nuestros alumnos no entienden a la persona con quien están hablando en el andén, a pesar de llevar ya su Preu aprobado y de saberse—o creer que saben— sus buenas dos o tres mil palabras francesas, que ellos suponen han aprendido bien.

Es evidente que nosotros en clase ya les hemos puesto en guardia y que han oído discos muy parisinos y les hemos advertido que tengan cuidado con ese «écrasement» de los habitantes de la isla de Francia, con ese machacamiento y reducción de grupos fónicos en la cadena hablada.

Mas lo que es cierto es que al ir a Francia no llevan hecho todavía su oído, que a los dieciocho años sigue tan cerrado como lo tenían a los diez y que por consiguiente la ducha diaria verbal que reciben no hace más que alcanzarles en algunas gotitas: quince, veinte palabras reconocidas al día. Entonces es cuando se desaniman y algunos llegan a dejar malparados a sus profesores de francés en España, ya sea en colegios ya en institutos. Reflexionan para sus adentros: «¿y esto es lo que hemos aprendido—o nos han enseñado— en España, que llegamos a Francia y no entendemos ni pío?».

Teniendo tiempo suficiente sería necesario escribir un artículo ahora en 1966, o mejor un libro que produjese la misma revolución, y se está haciendo necesario hacerlo, que ocasionó en su época el de Viëtor (5) cuando titulaba sus páginas *La enseñanza de idiomas tiene que cambiar*. Pero ese *tiene que* tenía toda la fuerza expresiva, conminatoria y sin escapatoria posible que tiene el verbo alemán, al que llaman ellos «Eisenwort» (palabra de hierro) *müssen*.

Digo que habría que escribir un libro que pinchase, que irritase, que produjese inquietud en nuestros compañeros, que se discutiese. Quizás con ello se consiguiera no caricaturizar nuestra enseñanza de idiomas extraños, como hizo Antonio José Rojo en el folleto que nos fué distribuido a los profesores que asistimos a la primera reunión que celebró el Consejo de Europa en España, celebrada en Madrid en abril de 1965, sino hacer reflexionar a los compañeros de institutos y de colegios sobre estos graves problemas. Posiblemente incluso llegaríamos a evitar en pocos años el que los alumnos que nos vienen a Preu procedentes de otros centros nos confiesen que anteriormente en su centro de estudios donde permanecieron hasta ahora jamás se cui-

(5) *Sprachunterricht muss umkehren*, es el título exacto.

daron de algo tan importante como es hacer la correcta formación del oído, educándose, afinándose, paciente e insistentemente, mediante procedimientos adecuados y graduados, paulatinamente, que puede hacerse y que se nos declaran vencidos de antemano por estas causas:

b) Porque se horrorizan cuando se les hace nos entienden (las instrucciones vigentes para Preu dicen que procure darse la clase en francés).

b) Porque se horrorizan cuando se les hace un sencillo dictado, ya que jamás hicieron uno solo en siete años de estudio.

c) Porque se descorazonan al no poder dialogar con su profesor a pesar de que les gustaría tanto, pues ven que éste procura articular claro y hablar despacio.

d) Porque saben que el examen que van a rendir en la universidad del distrito es de «conversación» y con ellos no han hablado sus profesores en francés «nunca».

Algo de exageración habrá en estas manifestaciones que nos hacen al llegar a los institutos, pero ¿qué han hecho estos alumnos entonces en sus respectivos centros, solamente leer y traducir? Puede que a los profesores que así actúen no les falte razón para hacerlo así, ya que las instrucciones oficiales en vigor no piden otra cosa, tanto para el examen de reválida de cuarto como para el de sexto. Porque de la lectura simulacro «en cascade» hay que fiarse tanto como del burro del gitano, en cuanto a prueba de valor convincente, pedagógicamente enjuiciada.

El desconcierto que reina, motivado por las diferentes maneras en que cada universidad española «hace» su propio examen de Preu, para francés (hasta hace muy poco en algunos distritos examinaban catedráticos de Medicina, Ciencias o Derecho; eso sí, de universidad) es algo que sólo el pensarlo da escalofríos (o al menos daba hasta hace muy poquitos años), ya que todo ello en último término no es más que el resultado desastroso de algo que ya era también desastroso desde su principio: la distribución de las horas de francés en el actual plan de estudios.

Quien estas líneas escribe, ha redactado hace ya bastantes años, junto con otros dos colegas de Bilbao y Sevilla, una Ponencia sobre *Las execrables lagunas de idioma moderno en cuarto y sexto curso*, años que el alumno pasa completamente «en blanco», olvidando casi todo cuanto aprendió en segundo y tercero, por la sencilla y poderosísima razón que no se le escapa al alumno, de que el idioma no se califica ni en cuarto ni en sexto, con nota reflejada en el libro escolar. Entonces el alumno piensa que para qué se va a molestar en estudiar en esa ridícula hora semanal, y todo ello a pesar de que se da la triste paradoja de que es precisamente en esos dos años, y no en otros años en los que plácidamente sestean en su hora semanal de «repaso», cuando precisamente se les va a hacer sufrir su examen de Idioma moderno, para el

que de ninguna manera se encuentran preparados. Claro que para remediar ese «descuido» se ha tenido el cuidado de que puntúe en un grupo conjunto con Religión y con FEN. Pero conviene correr un tupido velo sobre todas estas cuestiones y volver a nuestro libro de Jean Guénot.

«Quoi enseigner», titula otro de sus capítulos el autor. Tras de insistir en las teorías, ya felizmente conocidas en España, de André Martinet, por la edición que del libro ha hecho la Editorial Gredos, Guénot afirma con razón: «Tout dans une langue n'est pas également vivant tout n'est donc pas également urgent à enseigner. Si enseigner c'est choisir, choisir c'est souvent trancher» (página 52). Aconsejo al lector de este libro excelente que no deje de reflexionar sobre las observaciones que hace Guénot en la página 58 y siguientes, allí no hay desperdicio alguno, todo es doctrina y doctrina sana.

Los párrafos III titulados «L'usine structurale» y IV «Enseigner par l'oreille», son a mi modesto entender los más sabrosos del libro. Apoyándose en las doctrinas de Charles C. Frey, expone una serie de ejemplos franceses, explica detenidamente la progresión de esquemas estructurales y hace notar a mi modo de ver las cosas con razón, que «certains schémas doivent être connus avant d'autres parce qu'ils sont d'une structure plus simple et qu'ils donnent accès à d'autres plus complexes».

Parecen éstas verdades de Pero Grullo, y, sin embargo, los oyentes que tengan la suerte de seguir las lecciones que dará nuestro compatriota Robert Lado, conocido ya por sus publicaciones de Ann Arbor en Michigan (6), invitado este año por el Departamento de Anglistica de la Facultad de Letras de Madrid, para dictar en ella sus cursos, estoy seguro de que se las oírán repetir hasta la saciedad.

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que el conocimiento de una lengua está constituido por:

- 1) La correcta manipulación de los esquemas estructurales.
- 2) Por la articulación correcta de fonemas y monemas.

No se llega a dominar una lengua solamente aprendiendo palabras, porque entre esas palabras que se aprenden puede haber algunas con las que uno no sabe qué hacer, parece que están de más en nuestra mente y que nos sobran. Y la verdad es que en realidad no las necesitamos. Dos mil palabras son suficientes para quien sabe manejar los esquemas más corrientes de determinado idioma, y con ellos se hace entender en la lengua extranjera que está estudiando.

«Enseigner par l'oreille» he dicho que se titula el capítulo IV del libro de Guénot. Es evidente que es por donde hay que empezar la enseñanza de toda lengua. Por eso ya en Francia y en Es-

(6) ROBERT LADO: *Language teaching*. Mac Graw-Hill.

paña se empieza, como medio jugando, a dar francés o cualquier otra lengua a los niños comprendidos entre seis y nueve años en sus primarias respectivas. (Acaba de publicarse un libro en este sentido, verdadero prodigio de composición, amenidad y entretenimiento, atrayente para los niños por los coloridos y dibujos, tan infantiles, del que puede que me ocupe algún día en la sección de reseñas, titulados *Kindler lernen Deutsch*. Una verdadera delicia, editada por Hueber en München.)

Repito: por el oído hay que empezar, tenemos que realizar el milagroso «Ephetá» con nuestros alumnos, sus oídos están cerrados y hay que abriroselos, suave, dulce y pacientemente. Evidentemente esto no puede hacerse con clases de sesenta y cinco alumnos, pero sí con treinta o cuarenta, máximo admitido por la Unesco en casos excepcionales. Para corroborar lo que digo pongamos un ejemplo muy sencillo: en italiano, en español, los plurales, los oímos, los notamos clarísimamente, corresponden a finales de frase, en general:

| | |
|-----------|------------|
| el niño | il bambino |
| los niños | i bambini |

de forma que la señal auditiva y visual del plural es: o un cambio de vocal (caso del italiano) o la añadidura de una ese (caso del español). En cambio, sucede que en francés, *el plural se oye en el centro*, justo en la mitad del grupo fónico y no al final.

Yo escribo: les enfants, pero pronuncio: le-záfá.

Es el sonido de la *ese sonora francesa*, lo que da la *comprensión del plural*, y no la escritura de una ese añadida, como hacemos en español, pero que ni siquiera se oye en francés, aunque eso sí, sea obligatorio escribirla.

Si mi oído no percibe, no distingue bien y claramente esa ese sonora, si yo no me escucho a mí mismo pronunciar:

| | |
|---------------|-----------------|
| leur enfant | leurs enfants |
| leur ébéniste | leurs ébénistes |

y no noto la vibración de las cuerdas vocales que produzco cuando pronuncio el segundo ejemplo, o sea, el del plural, no caigo en la cuenta de que es precisamente ese sonido z, situado entre el artículo y el sustantivo, lo que constituye la auténtica marca del plural en francés. Pero esto lo tenemos que hacer notar, y *bien* los profesores en nuestras clases.

A los extranjeros de nuestros cursos de Español, a quienes repetimos machaconamente: ¡Escúchense a sí mismos en voz alta!, es más fácil convencerles de la gran utilidad que este ejercicio, repetido varias veces, tiene, que el lograr aceptar a nuestros propios alumnos estudiantes de Francés en Bachillerato, algo tan evidente como esto: «Cuanto más me escucho a mí mismo, más me corrijo; cuanto más me autocorrija, mejor hablaré.» Yo no sé cuántos serán los co-

legas que hayan conseguido que sus alumnos hayan leído solos en voz alta escuchándose en sus casas hablando una lengua extranjera —sorpresa para ellos oírse hablando una lengua que no es la materna—, pero lo que sí sé es que si el oído no está abierto, acostumbrado, entrenado, poco o nada se puede hacer en cuanto a comprensión oral del profesor en la clase. El alumno seguirá sin entendernos cuando hablamos, incluso frases cortas, y nos mostrará ese rostro raro del que se queda a media miel en una conversación, como dice vulgarmente el sano pueblo.

Dice Guénot en la página noventa y dos del libro que estamos comentando: «L'étudiant est tenté de donner à chaque son une articulation et des limites qui sont celles du son français le plus proche. Il effectue par analogie une réduction du système phonologique de l'anglais à celui du français. Il ne parle plus anglais, il parle une troisième langue.» Esto es, ni más ni menos, lo que registramos cuando vemos usar palabras francesas a nuestros alumnos, construyendo a la española: utilizan sí palabras francesas, pero no están hablando en francés; traducen su estructura española de frase, porque no han percibido bien la estructura del idioma extranjero (7).

El subrayado es mío y se explica fácilmente. Donde Guénot dice «anglais» pongamos nosotros *francés*, aplicándolo a nuestros estudiantes y encontraremos la «explicación» de pronunciaciones tales como: «Je suis allé», caricaturizada por la ley del menor esfuerzo en esa «tercera lengua» de que habla Guénot, pues oímos: «ye sui salé», que es lo que pronuncian las tres cuartas partes de alumnos españoles, chicos o grandes, deficientemente enseñados, cuando van a Francia. Así nos explicaríamos también hechos de sintaxis falseados, construcciones descabelladas, y tantas y tantas otras cosas de gran importancia en una correcta enseñanza.

Se nos olvida frecuentemente, que como dice SAPIR (8): «El sistema de significación de cada lengua es solidario de su sistema de articulación.» Conocida es la anécdota del estudiante español de inglés, que al preguntarle al llegar a la Gran Bretaña su profesor sobre qué medio de transporte había utilizado para ir a la isla, confundió la oposición vocálica de i larga en la palabra «sheep (oveja) con la de i breve en «ship» (barco).

Más adelante, en las páginas noventa y cinco y siguientes, Guénot, citando a Martinet y a Bloomfield (9), insiste, a mi juicio fundamentalmente: «Ce n'est pas en réduisant une langue à une autre pour l'oreille qu'on prendra l'habitude de la faire.» (Obra citada, capítulo V, Editions SABBRI, Paris, 1964.)

¿A quien no le ha tocado vivir esta experiencia? Cuando un profesor español que enseña francés en España, ha vivido una larga tempo-

(7) Véase MARTINET: *Elementos de Lingüística General*. Gredos. Madrid.

(8) EDWARD SAPIR: *Language*.

(9) *Language*. New York, 1933.

rada en París, al regresar a España por tren y oír hablar en francés a las gentes que montan en el trayecto Dax-Hendaye, tiene la impresión de que el francés meridional que está oyendo hablar le parece «ya» español, pero esta ilusión del oído es eso: engaño, pues ya sabemos que un fonema se distingue por el valor distintivo propio dentro de un sistema dado. De ahí la conveniencia de que los alumnos oigan varias voces diferentes a lo largo del curso, que hablen francés. De ahí la necesidad que tenemos de que el ministerio conceda créditos para que en nuestras clases podamos tener «assistants» franceses, lujo que se permite pagar cualquier instituto o colegio en Francia, donde precisamente al tiempo que hacen una extraordinario bien a sus alumnos de español, permiten que el joven licenciado español prepare como es debido sus oposiciones a cátedras de instituto, sumergido desde la mañana a la noche en un ambiente francés.

Termina Guénot este capítulo de su libro recogiendo las observaciones hechas por los profesores Gubérina y Tomatis (éste con su famoso «oído electrónico», con el que se puede someter a experiencias lingüísticas de cambio de tonalidad a cualquier sujeto en cualquier lengua que esté hablando, según pude observar en Besançon en sus magníficos laboratorios lingüísticos el verano del 1960, en el Stage del C. R. E. D. I. F. con otros noventa profesores del mundo entero); comenta los experimentos hechos por Delattre en los laboratorios Haskins, de Nueva York, y eso le lleva a formular la paradójica hipótesis (que no lo es tanto, en realidad) de que: «l'audition d'une langue étrangère est un acte d'appropriation. La parole et l'audition sont l'envers

et l'endroit du même acte. Plus on parle une langue étrangère, mieux on la comprend. Et plus on la perçoit, mieux on la parle. *Il faut parler pour entendre.*»

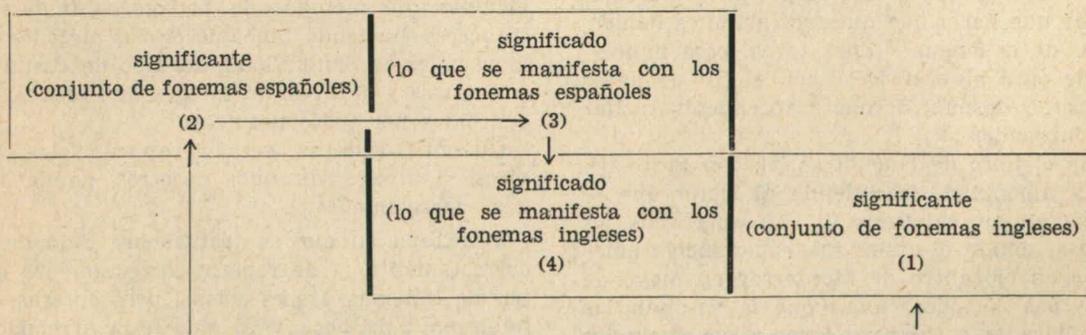
Soy yo quien vuelve a subrayar: son consejos que repito incesantemente tanto a alumnos españoles como a extranjeros. Les digo: «Hablen, aunque hablen mal, pero hablen. Precisamente al hablar, aun cuando se haga mal, son ustedes corregidos amablemente, y al ser corregidos, aprenden.»

El capítulo V lo titula Guénot «L'audiovisuel», planteando en las páginas 109 y siguientes «el problema de la comprensión. ¿Acaso exagera un poco el excelente profesor cuando afirma: «Dans l'enseignement des langues vivantes donné en Europe et aux Etats Unis pendant de longues années, on a procédé par lecture et par traduction, laissant au séjour le soin d'enseigner la parole étrangère»? Desgraciadamente, por lo que se refiere a gran parte de esta enseñanza en España, en los distintos tipos de centros, creemos que tiene razón Guénot, en parte al menos...

Hay que remontarse a Ferdinand de Saussure (10) y a su celeberrima distinción entre *signifiant* y *signifié*. El *significante* es la palabra, es la forma que reviste, sea fónica o gráfica. El *significado* corresponde al *sentido*, a la significación que esa palabra tiene en cada lengua; pues bien, Guénot afirma certeramente: «Connaître une langue c'est associer spontanément et en connaissance de cause des signifiants qu'on articule (ou qu'on écrit) a des signifiés qu'on évoque dans sa tête.»

Expongamos, con términos españoles, el esquema que Guénot traza, mediante el siguiente ejemplo inglés: *I'm cold*.

Inglés: *I'm cold*.
Español: Tengo frío.



El itinerario de la comprensión pasa por (1), (2), (3) y (4).

Inglés: *I'm cold*.

Dice Guénot que para el extranjero que oye la frase, existe como una especie de pared, pero que para el inglés que lo articula espontáneamente, ese muro no existe. En circunstancias análogas, un español dirá: «tengo frío». Pensemos, por ejemplo, también en esos tipos de construcciones de las lenguas de tronco germánico,

como: alemán, «*ich bin hungrig*», «*Sie sind schläfrig*», etc., en las que la estructura española ni es con el verbo *ser*, ni se construye con adjetivos como en inglés o en alemán; las frases citadas anteriormente son, como sabemos, en

(10) Cours de Linguistique Générale.

castellano: «tengo hambre; usted tiene sueño», es decir, que usamos el verbo «tener» y empleamos sustantivos y no adjetivos. Y así podrían citarse otros muchos ejemplos.

Resulta entonces que, para la comprensión de la frase, el extranjero necesita dar la vuelta a ese muro que existe entre

| | | |
|--------------|--|-------------|
| significante | | significado |
|--------------|--|-------------|

pero el hecho de hacer que se correspondan los dos significados (el de la frase española y el de la frase inglesa) no conduce más que a adaptar para el inglés los hábitos de organización sintáctica del español. En este terreno los ejemplos abundan. Nadie puede aprender bien a preguntar por la edad en inglés o en alemán si previamente no ha adquirido el automatismo: «¿Cómo viejo es usted?», para la pregunta, y el automatismo "soy tantos años viejo", para la respuesta. Son cosas que cualquiera puede encontrar insistentemente repetidas en las Didácticas de Closset, de Bohlen, etc., sencillamente porque son imprescindibles para aprender bien alemán o inglés:

Wie alt sind sie?
Ich bin sechzig Jahre alt.

How old are you?
I am sixteen years old.

Y no vale darle vueltas, no podemos decir, conservando nuestra propia estructura y pensamiento españoles, utilizando palabras inglesas o alemanas: «ich habe sechzig Jahre», porque eso equivale a poner palabras alemanas seguidas, una tras de otra, pero no es hablar alemán. Es un camino equivocado, pues no se puede entender una lengua sin antes practicarla. *Comprender es percibir bien lo que se oye, y percibir es articular.* Hay que hacer que nuestros alumnos hablen, tirarles de la lengua (¡dura tarea, pero imprescindible para el profesor!), con el fin de hacer aprender, y después de hacer aprender para hacer comprender.

Como el libro de Guénot se lee con tanto interés y amenidad, recomiendo al lector que se detenga en los capítulos VI «La guerra de los idiomas», donde describe sus experiencias americanas en el centro de Monterrey en mayo de 1959, y las consideraciones que le suscitan las tareas llevadas a cabo por Fries y sus discípulos en Ann Arbor (Michigan) desde el año 1941, hace ahora, pues, veinticinco años.

Es allí donde leerá que en Monterrey se dan seis horas diarias de clase de lengua extranjera, con excepción de los sábados; encontrará una afirmación sobre la necesidad de crear automatismos, que viene a confirmar una vez más la inteligencia del difunto profesor y querido maestro Closset, pues se transcribe el diálogo que mantuvo Guénot con uno de los profesores americanos (página 125): «Nous nous efforçons de

développer leur mémoire auditive, de la meubler d'AUTOMATISMES GRAMMATICaux» (soy yo quien mando tipografiar con mayúsculas), y sigue comentando la respuesta del profesor americano: que allí no se enseñan reglas antes de que los estudiantes las hayan practicado en diálogos hablados, agotando todas las posibilidades de un mismo giro; en una palabra, eficiencia, objetivos lingüísticamente concretos.

Deténgase especialmente el lector en la página 133, donde machacona, pero necesariamente, se repite el lema: ESCUCHAR, HABLAR, LEER, ESCRIBIR, fases en la enseñanza que llevan a cabo y practican los profesores del «Modern Language Materials Development Center», y ello no solamente para enseñar, sino para redactar sus manuales para enseñanza de francés, alemán, italiano, ruso y español.

¿Suscribiremos—aunque con reservas—la afirmación del autor de que: «L'Amérique est en train d'inventer une nouvelle façon d'enseigner les langues vivantes a l'échelle d'un continent?»

Hemos de advertir que estos manuales que hemos citado van acompañados siempre de las grabaciones magnetofónicas correspondientes, que son tan importantes como los textos.

Son jugosísimas, se prestan a innumerables sugerencias y hay que meditarlas despacio, las páginas 138 a 143, en las que comenta la experiencia de MORTON, publicada en 1960, y que resumimos por no alargar con exceso estas líneas:

- 1) Fonematización.
- 2) Reproducción de sonidos.
- 3) Ejercicios estructurales.
- 4) Esquemas modelos.
- 5) Construcción del vocabulario.
- 6) Aprendizajes anexos: lectura, escritura, traducción.

En el capítulo VII de su libro, que Guénot titula «El término medio», cita y comenta algunos ejemplos de métodos de pedagogos ingleses y franceses, haciendo hincapié en los métodos audiovisuales de Saint Cloud, del tipo de «Lend me your ears» y de «Voix et Images de France», tan conocidos por todos nosotros.

Guénot titula su octavo capítulo «Los tres pisos» o niveles, diríamos nosotros, donde analiza sucesivamente:

a) Etapa en que se trata sobre todo de oír correctamente, y de repetir correctamente grupos de fonemas, frases cortas, pero enteras, que habitúen a la boca y al oído a la articulación extranjera.

b) Etapa en la que se trata de asociar los segmentos aprendidos, según los esquemas de la cadena hablada.

Los segmentos que se aprendieron y se repitieron en el primer piso o nivel se unen con otros. La conquista de la forma se logra al mismo tiempo y paralelamente a la del sentido: son los ejercicios de sustitución, y para rematar el edificio, en el tercer nivel hay que expresarse ya de forma correcta y espontánea.

Preguntará el lector: ¿Puede haber cambios de piso, o sea de nivel? Claro que los hay. Yo no puedo citar aquí el gracioso sucedido que cuenta Guénot sobre la enseñanza del español, ocurrido en una de las clases por él visitadas, pero remito al lector con todo interés a las páginas 165 a 167, y me gustaría conocer su propio parecer, como colega, pues no hay nada más fértil que el diálogo sobre temas, que por sernos comunes, a todos nos interesan por igual, y creo que para ello pone el Ministerio a nuestra disposición las páginas de esta REVISTA DE EDUCACIÓN.

Del último capítulo de este libro, el IX, diré brevemente que me parece muy acertado el sugerente título «Et le sens», y que suscribo no ya sus ironías a propósito de los diccionarios, sino esta otra afirmación en letra bastardilla: «*L'apprentissage du sens est donc solidaire de l'apprentissage de l'usage.*»

Desde el punto de vista exclusivamente francés son interesantes sus observaciones sobre la «inflación verbal», y su llamada al orden a determinados profesores, muy en su punto para la correcta enseñanza del francés, en países donde esta lengua se emplea por pertenecer a la llamada «Communauté française»: «En enseignant

moins, on enseignerait mieux. C'est à dire qu'on finirait par enseigner plus.» Esto me sugiere un comentario sobre lo recargadísimo que suelen estar nuestros textos de tercero de Bachillerato, de tan amplia materia, para desarrollar en cuatro horas, y que en su día habrá que revisar debidamente. Esa es tarea que compete a nuestros Organismos, que para ello han sido creados; los profesores daremos nuestra opinión cuando nos la pidan, y ello con sumo gusto.

Por fin hemos llegado al final del libro, allí estamos leyendo: «aprender una lengua extranjera es aprender diferencias; aprender una lengua viva es aprender diferencias arbitrarias e institucionalizadas. Por consiguiente, reducirse en una enseñanza de idiomas modernos, a pasar de lo desconocido a lo conocido, es disfrazar la dificultad; eso no lleva sino a un empobrecimiento de conocimientos.»

Eso dice Guénot, y yo termino con un simil tremendo, pero eficazmente español: para remediar las deficiencias que observamos en la enseñanza de idiomas en nuestro país, hay que coger al toro por los cuernos, pero con la humildad con que todo buen profesor debe saber hacerlo, para no salir empitonados.

La enseñanza de una lengua viva mediante la redacción

MIRTA DORA CAMANDONE

PROPOSITOS (1)

El objetivo que el profesor de castellano siempre tiene presente es el de enseñar una lengua viva que sirva al alumno para expresarse y, además, el de ayudar a integrar su personalidad de adolescente en ciernes.

Los métodos didácticos adecuados para el logro de este propósito no pueden basarse en técnicas intuitivas, en conocimientos empíricos ni tampoco en procesos lógicos que sólo ejerciten una capacidad intelectual y fija, sino en formas pedagógicas que cultiven una sensibilidad que, a su vez, nutra abundantemente una inteligencia ágil y dinámica.

El profesor informa para que se formen hábitos, costumbres, mecanismos que se pondrán

en juego siempre a partir de la adquisición del conocimiento. La efectividad de la tarea radicará entonces no sólo en la cantidad de los mismos, sino que estará directamente relacionada con la avidez por la lectura que desde entonces tengan y con la facilidad de expresión correcta que ante las distintas circunstancias de la vida cotidiana manifiesten poseer. Por eso es necesario, primero, crear una disposición anímica positiva con respecto a la asignatura. Para que las clases resulten verdaderamente provechosas han de basarse en el interés del educando, y entonces toda la tarea se realizará con placer, con entusiasmo, con libertad, con gusto.

El adolescente, igual que el poeta, conserva la mágica capacidad de asombro frente al mundo, y por eso es fundamentalmente creador. La actividad del profesor sólo debe limitarse a proporcionar elementos, a despertar, a sugerir, a provocar y a aprovechar el momento de la creación.

(1) Esta experiencia ha sido realizada por la profesora Mirta Dora Camandone con adolescentes de catorce a dieciséis años, en el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, República Argentina, en 1962.