



Enseñanza Cultural de Idiomas Extranjeros

POR

JULIO SAAVEDRA MOLINA

(Profesor en el Internado Barros Arana)

(Continuación)

CAPITULO X

EN TORNO AL MÉTODO

Ocupan los idiomas extranjeros, entre los demás ramos, una posición tan especial y única que las reglas pedagógicas aplicables a los otros, difícilmente pueden hacerse extensivas a los idiomas. Ni son *ramos científicos*, como las matemáticas, las ciencias físicas y naturales, la historia y geografía; ni son *ramos técnicos* (1), como la gimnasia, el canto, el dibujo.

(1) Denominación genérica que damos en Chile a los ramos de actividad corporal, de educación física: el arte, la técnica, se contraponen en efecto a los conocimientos o ciencias, como la voluntad a la razón.

El castellano, que es el ramo que más se les parece, difiere de los idiomas extranjeros en un punto capital: en las clases de idioma patrio no se trata de enseñarle al niño a hablar, leer y escribir *simplemente*, sino a hablar, leer y escribir *bien*, porque el niño sabe con anterioridad comprender el castellano y expresarse en él. Por lo contrario, en las clases de idiomas *extraños*, el niño no sabe con anterioridad comprender y expresarse, y hay que empezar por enseñarle estas habilidades; no se trata ahora de que perfeccione algo que ya posee, sino de hacerle adquirir ese algo; no se trata de que estudie gramática, retórica, poética, y literatura, sencillamente y desde el comienzo, sino de que primero habitúe el oído, la vista, la lengua, la mano, el cerebro, a cierto trabajo: a las artes de hablar, leer y escribir un nuevo idioma. Pero eso no es todo.

Si sólo en eso consistiera todo el curso de la enseñanza de una lengua ajena en nuestros liceos, motivo sobrado habría para considerar ramos técnicos a los idiomas, más bien que científicos; pero hay más que eso: después del período de ejercitación, técnico, sigue otro período, el de asimilación de conocimientos y de formación estética y filosófica.

Cuando se trata del castellano, nuestros niños aprenden las artes de hablar, leer y escribir desde que nacen hasta los 12 o más años, y después hasta en torno a los 19 se inician en la gramática, la retórica, la poética y la historia de la literatura castellana. En los idiomas extranjeros el recorrido es semejante, pero dura sólo 6 años (y aún 5), de los cuales también los dos tercios se destinan a preparar las habilidades instrumentales, previas a las tareas del tercio restante (1).

(1) El enorme período de 12 o más años que emplean los niños en aprender las artes de hablar, leer y escribir el idioma patrio, resulta enorme no a causa del caudal de lo que aprenden sino de su inaptitud para aprender, según ya lo he expresado en el capítulo IV, página 326 del tomo CXXXIX de los ANALES.

Las diferencias entre estos ramos (idioma patrio y lenguas extranjeras) saltan pues a la vista. El parecido no existe sino entre los *dos años* finales (5.º y 6.º, y eso!) de los extranjeros y *todo el curso* (1.º a 6.º) de castellano. Pero las diferencias (edad de los alumnos, horario, etc.), casi mayores que el parecido, hacen poco aprovechable la pedagogía del idioma patrio en el período final de los extranjeros.

El castellano les lleva a éstos una delantera de 12 años de ejercicios cotidianos, realizados en las mejores condiciones. Empero, se pretende que los idiomas extranjeros lleguen a la misma meta, en medio de circunstancias siempre desfavorables que se prolongan otros seis años.

A esta petición de lo imposible, la enseñanza ha respondido siempre prometiéndolo todo y no cumpliendo nada, o casi nada. En la pretensión de alcanzarlo todo, fracasa también todo, cumpliéndose el adagio popular de «quien mucho abarca poco aprieta». En la pretensión de poder comprender oralmente y leer, hablar y escribir (componer), y todavía emplear esas herramientas en el estudio de la literatura, sin desdeñar siquiera la ciencia gramatical completa, los estudiantes terminan el curso sin ser capaces de comprender ni leer, de hablar ni componer, sin haber penetrado en las leyes gramaticales y sin haber trabado conocimiento con las experiencias, las opiniones o las fantasías del pueblo cuya lengua han estudiado.

Cuando se pide a la enseñanza de idiomas extranjeros que dé en 6 años lo que la lengua materna da en 18, se parte de la suposición de que la naturaleza, representada por la educación informal, es peor maestra que el hombre consciente, con su educación formal. Se supone que el hombre, mediante su inteligencia, puede introducir mejoras en el empeño de la naturaleza, puede hacer obra más perfecta que ella. El profesor, se piensa, puede ser como el agricultor: así como éste puede producir en un metro cuadrado tanto como la naturaleza en 10 o en 100, así el profesor puede en 4 años hacer tanto como la naturaleza en 12; todo depende de que su en-

señanza sea intensiva, de que con su ingenio mejore los métodos de la naturaleza.

La teoría pudo correr y ser aceptada mientras los ensayos pretendieron justamente corregir a la naturaleza, mientras se mantuvieron leales a la hipótesis que les daba vida. Tales los métodos de Ollendorff, de Ploetz, etc., que no se guarecían bajo el escudo de la naturaleza. Podría correr aún en boca de los teóricos que no se avasallan a los procedimientos naturales y que echan mano de todos los recursos, con tal que sean buenos para los propósitos que se han trazado de antemano. Pero en boca de los reformados, que sustentan el pendón de Rousseau «Revenons à la nature!» y excluyen la traducción de entre los medios de enseñanza, tan solo porque no es un procedimiento natural, tal teoría es un contrasentido.

Lo repito pues: la enseñanza de las lenguas extranjeras en los 4 primeros años de humanidades no tiene parecido con la de ninguno de los otros ramos: la pedagogía de los idiomas, en ese período, es única y orgánicamente aparte.

Para hallarle una semejanza, habría que ir a la escuela primaria, al hogar y a la sociedad, a observar sus procedimientos empíricos de educación e inferir sus reglas; y para hallar también, al fin de cuentas, diferencias fundamentales en la edad de los niños y el horario, en su bagaje intelectual y los elementos docentes, que hacen difícilmente imitables los procedimientos de la naturaleza y de la escuela primaria en su obra.

La poca claridad con que los educadores han percibido estas semejanzas y diferencias, paréceme que ha sido causa principalísima de que gane terreno la idea de imitar sin discernimiento los medios de que la naturaleza se vale para enseñar la lengua materna a los niños, sin discernimiento sobre todo en lo que se refiere al abandono de la traducción (1). Esta creencia me mueve a insistir en el tema.

(1) «La Méthode Berlitz est l'imitation dans la pratique de la manière dont la nature enseigne la langue maternelle aux enfants. La traduction

Las diferencias en cuestión han sido puntualizadas con lucidez admirable por los señores Rodolfo Lenz y Antonio Díez en su *Metodología para la enseñanza del francés* (Santiago, 1911, págs. 8 y sigs.) y yo no puedo hacer nada mejor que copiarlos (1):

«Se ha dicho muchas veces que el niño *debe* y *puede* aprender el idioma extranjero como ha aprendido el propio, por medio de la intuición *natural* y *directa* de los objetos; de ahí los calificativos con que se ha pretendido caracterizar al método moderno en oposición al método clásico que prescindía en absoluto de esa intuición.

«Sin negar el impulso que la introducción del método moderno ha dado a la enseñanza de los idiomas extranjeros, y reconociendo la parte que en este movimiento de reforma corresponde a los cuadros y demás medios objetivos, estimamos no obstante que, sea cual fuere el método a que se recurra y sean cuales fueren los procedimientos que se empleen, no será nunca posible equiparar la situación del niño que aprende la lengua materna con la del que aprende el idioma extranjero.

«En efecto, si comparamos ambas situaciones, notaremos desde luego las diferencias siguientes:

Aprendizaje de la lengua materna	Aprendizaje de la lengua extranjera
a) <i>Un</i> alumno, <i>muchos</i> profesores;	a) <i>Muchos</i> alumnos, <i>un</i> profesor;
b) Intuición <i>directa</i> ;	b) Intuición <i>artificialmente</i> directa;

pour acquérir la connaissance d'une langue étrangère y est complètement abandonnée». (*Premier livre pour l'enseignement des langues modernes, Partie française pour adultes, par M. D. BERLITZ, Édition européenne, 1903, páginas 3 y 4*). Igual frase en la *English Part*.

(1) Véase, no obstante, lo que ya he dicho en el capítulo IV, pág. 324 del tomo CXXXIX de los ANALES.

- | | |
|---|--|
| c) Medio ambiente <i>móvil</i> ; | c) Medio ambiente <i>fijo</i> ; |
| d) Diálogo en que el niño hace tanto el papel de <i>agente</i> (pregunta) como el de <i>paciente</i> (contestación); | d) Diálogo en que el niño hace casi exclusivamente el papel de <i>paciente</i> (contestación); |
| e) Aprendizaje <i>personal</i> , basado en las necesidades o impresiones; | e) Aprendizaje sugerido por una persona <i>extraña</i> , con independencia absoluta de toda necesidad; |
| f) Seriación <i>natural</i> y <i>amplia</i> de las necesidades e impresiones durante un <i>largo</i> espacio de tiempo; | f) Seriación <i>artificial</i> y <i>reducida</i> de las necesidades durante un <i>corto</i> espacio de tiempo; |
| g) Manifestación <i>espontánea</i> y múltiple de los sentimientos; | g) <i>Carencia</i> casi absoluta del lenguaje del sentimiento; |
| h) Adquisición paulatina de los conocimientos reales y de su expresión;» | h) Escasa adquisición de nuevos conocimientos reales y mera sustitución de la expresión nacional por la extranjera;» |
| i) Ninguna lengua hace concurrencia a la que se aprende (1); | i) La lengua materna es la primera en acudir al solicitar una expresión, así hace competencia a la nueva y la rechaza (1); |
| j) Traducción mental imposible. | j) Traducción mental posible, a veces inevitable, y a veces necesaria. |

«Se comprenderá desde luego, sin necesidad de aducir muchas consideraciones, que no da lo mismo aprender un idioma

(1) Esta diferencia y la siguiente, que agrego a la serie de los señores Lenz y Díez, junto con la de la *letra h* y las que se refieren a la *edad* y al *tiempo* (omitidas más arriba) son las más graves, en mi opinión.

ma extranjero teniendo como guía a *un solo profesor*, y aprenderlo con un número infinito de profesores, como lo son todas aquellas personas con quienes tiene el niño alguna relación, desde la madre que recoge sus primeros vagidos y el padre que guía sus primeros pasos, hasta el desconocido que pasa por la calle o el mendigo que en una esquina solicita alguna limosna; círculo múltiple y variado del que forman parte parientes, amigos, conocidos y desconocidos, todos ellos verdaderos maestros, aunque no lleven el nombre de tales, con quienes aprende el niño, natural y progresivamente, ese cúmulo de palabras, expresiones, y modismos que constituyen el idioma hablado. Y no es tampoco lo mismo ver los objetos inmovilizados en un cuadro, por policromo que sea éste, como verlos moverse en su ambiente propio, en la calle, en el almacén, en el taller, en el paseo, en la casa, o en la escuela; ni expresar sus sentimientos, movido por una necesidad o impresión real y verdaderamente sentidas, y expresarlos obedeciendo a una necesidad artificialmente sugerida o a una impresión inoportunamente impuesta; ni conversar a todas las horas del día y en todas las circunstancias de la vida, y hacerlo durante algunos minutos por semana, en el solo recinto de la sala de clase; ni manifestar, en fin, espontáneamente, los propios sentimientos en el lenguaje, unas veces respetuoso y humilde, otras veces familiar y cariñoso que requieren los distintos matices del trato social, y manifestar los ajenos—y muy rara vez los propios—en un lenguaje *de commende*, y en un diálogo que parece más bien inspirado en el del catecismo que en el de la vida real.

Hasta ahí los autores citados. Por mi parte, insistiré en la diferencia que media entre adquirir experiencias juntamente con el lenguaje que las caracteriza y contribuye a hacerlas perceptibles; y adquirir tan solo una nueva expresión que reemplace a la anterior *cuando esto se desee*. Las palabras que se aprenden a compás de nuestra experiencia sobre las cosas, forman parte de la noción que adquirimos de la cosa en cuestión. El recuerdo que nuestra conciencia guarda de

un objeto o de una relación entre objetos no se compone del objeto u objetos solamente, porque dicho objeto no está aislado en el espacio y el tiempo, se compone del objeto en relación con el medio y los antecedentes que lo rodeaban en el momento de adquirir dicha noción, y entre éstos muy especialmente en relación con la palabra que simboliza y da consistencia, por así decir material, a nuestra noción espiritual. De tal modo el término se liga a la noción en nuestra conciencia que toda otra manera de designar esa noción nos parece absurda y ridícula la primera vez que la oímos, y esta impresión no se borra mientras el hábito no asocia el nuevo término a la noción y le participa un poco de su significado. La falta de novedad en el sentido de las palabras al enseñar idiomas extranjeros es causa de que no se fijan en la memoria. En un principio no son más que ruidos y sonidos, y se requiere un esfuerzo de la mente para atribuirles algo de significado en unión con recuerdos de nuestra experiencia.

Por último, no es lo mismo no tener en la mente ningún vocablo para designar una cosa que tener uno fuertemente enlazado con dicha cosa, y que, tan pronto como esta cosa aparezca en nuestra conciencia, llame por asociación a dicho vocablo. El espíritu que no posee un vocablo para nombrar una noción está ávido de poseerlo, porque las palabras son una especie de archivo de nuestras nociones; pero el espíritu que ya posee un vocablo para cada noción, lejos de sentir avidez de vocablos nuevos, siente repulsión por éstos, porque la abundancia de nombres para una misma cosa embrolla y dificulta nuestro discurso más bien que lo aclara. Y cuando a fuerza de voluntad y de insistencia, conseguimos por fin enlazar un nuevo vocablo con una vieja noción, entonces, como este enlace es más reciente y menos poderoso, cada vez que la noción viene a nuestra conciencia, cada vez que a la vista de un objeto surge una apercepción, el primer vocablo que acude para pensarla, para nombrarla, es el viejo, el más fuerte, el de la lengua materna, el cual, ligado casi indisolublemente a la dicha noción, aparece sin que lo llamemos,

automáticamente, y hasta contra nuestra voluntad y esfuerzos.

Tan enormes diferencias entre el niño que aprende la lengua materna y el que aprende una extraña, distancian pues de tal modo los cuatro primeros años de la enseñanza de idiomas ajenos en nuestros liceos, de la enseñanza del castellano en el hogar, la sociedad, y la escuela, que, como ya lo he dicho, las reglas pedagógicas de la una son difícilmente aprovechables en la otra.

En suma, y nuevamente, la enseñanza de los idiomas extranjeros es orgánicamente distinta de la de cualquier otro ramo, es única en su especie.

Pero también he dicho ya repetidas veces que el método es una cuestión que se resuelve sola, una vez fijados los fines de la enseñanza. Si de nuestra experiencia en las demás asignaturas no podemos sacar casi nada de aprovechable en la enseñanza de lenguas ajenas, en cambio, de la percepción clara de los fines de ésta podemos deducir todo lo que queramos.

Mientras la pretensión del estudio es aprender las habilidades de comprender el lenguaje oral, de hablar, de leer, o de escribir (componer), el método tiene que ser enteramente *técnico* (de ejercitación) y consistir en escuchar, hablar, leer, o escribir; claro que no al azar y sin orden (o sin *método*), sino aplicando las reglas generales de la pedagogía y las que se derivan de las leyes psicológicas del lenguaje (1); pero, al fin de cuentas, no otra cosa: escuchar, hablar, leer, escribir. Después, cuando la pretensión del estudio es familiarizarse

(1) Las obras de Gouin y de Epstein (citadas en el capítulo precedente) contienen lo más sustancioso que sobre este particular se ha escrito. Una de las leyes del lenguaje, la conexión en las ideas, y que sirve de base a las *series* de Gouin, se viola casi constantemente en los llamados *métodos* de Ollendorff, Robertson, Ahn, etc., lo cual ha motivado la sabrosa crítica de Jespersen que se lee en las páginas 11 y siguientes de su obra citada. Lo tocante a las reglas pedagógicas en general, puede verse en esta obra, en la de Sweet, etc.

con los ideales sociales, literarios, filosóficos, etc., de otros pueblos, el método no puede ser otro que el científico (descriptivo y reflexivo) de la historia.

Pero inmediatamente detrás de ese plano esencial de *ejercitación, exposición y reflexión*, se alzan dos cuestiones que, no por ser secundarias y marginales, han dejado de absorber siempre toda la atención de los *metodologistas*, a saber:

1.º El valor y uso de la *traducción* a la lengua materna, y de la lengua materna a la ajena (*retroversión, temas*); y

2.º El valor y tratamiento de la *gramática* (1).

El valor de la traducción, retroversión, y ejercicios gramaticales, como medios de llegar al fin deseado de comprender oralmente cierta lengua ajena, de hablarla, leerla, y escribirla, es una cuestión de *doctrina* más bien que de *método*; pero, una vez resuelto el empleo de tales medios, un método o plan de ese empleo se hace indispensable.

Empecemos por notar que ni la traducción, ni la retroversión, ni los ejercicios gramaticales, son procedimientos que la naturaleza use en *su método* o *su pedagogía* de la enseñanza de las lenguas (2). Todos tres son recursos artificiales ideados por la imaginación del hombre. Vale esto decir que los teóricos vasallos de la naturaleza los rechazan o deben rechazarlos.

Sin embargo, tal cosa no ocurre, de hecho, con la gramática. Ningún método, ni las variantes más extremosas del directo, cuales son el método de Berlitz y el de Epstein,

(1) Del valor *educativo* de los ejercicios gramaticales, ya he hablado en los *Capítulos V, VI y VII*.

(2) Nótese, empero, que la *inducción* y *deducción por analogía*, leyes lógicas tan usadas en la teoría gramatical, los niños chicos las emplean ampliamente. Cuando un niño dice *hací* en vez de *hice*, *descompusió* en vez de *descompuso*, *peloso* en vez de *peludo*, etc., es porque ha observado y ha inducido, aunque sea semi-conscientemente, una ley que luego aplica en una deducción por analogía. Haré ver luego que la traducción tampoco es ajena a la naturaleza.

prescinde enteramente de los ejercicios gramaticales, si bien éstos y los de su bando abominan de la traducción y sobre todo de los temas.

Las ventajas de las generalizaciones gramaticales, para la memorización de los nuevos fenómenos lingüísticos y la comprensión de su mecanismo, son tan evidentes que los *naturalizantes* más exagerados no se han atrevido ni a negarlas ni a desprenderse de tan preciosos auxiliares; pero han tenido siempre buen cuidado de callar que *ello importaba un renuncio a sus doctrinas*.

El alto valor de las inducciones gramaticales y de los ejercicios consiguientes, no sólo para la disciplina mental, sino para la eficacia del aprendizaje, no necesitan, por lo tanto, de una defensa: nadie lo niega. Se trata de un recurso artificial aceptado hasta por los que se proclaman ciegos imitadores de la naturaleza!

Pero la traducción! La retroversión! Los temas! Esto sí que es artificial; inútil, nocivo, y abominable, al decir de esos teóricos!

Convengo sin dificultad en que se puede prescindir de la traducción en una serie de lecciones objetivas y más o menos concretas, como la del *Primer Libro del Método Berlitz*, la de los libros basados en los cuadros de Thora Goldschmidt (por ejemplo, *Fransk Billed-Elementarbog* por Jul. Schiött y Thora Goldschmidt), la de los libros basados en los cuadros de Hölzel (por ejemplo, *Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung* por Ph. Rossmann y F. Schmidt, o *Dent's First French Book* por S. Alge y Walter Rippmann), la del *Método Pernot* (*Enseignement par l'Aspect* por Alfred Pernot), etc. No sólo convengo en eso, sino que lo afirmo, por haberlo practicado yo mismo repetidas veces, con niños y con adultos, enseñando el castellano en Francia y el francés en Chile; si bien declaro desde luego que la ayuda de una palabra de traducción, soplada al oído del alumno, es en ciertos momentos más beneficiosa y decisiva que todas las argucias ideadas por Mister Berlitz para realizar sistemáti-

camente su propósito de prescindir de la traducción. Cosas visibles y palpables, cuadros, mapas, acciones del profesor, etc., pueden en efecto servir de *objeto* con qué asociar directamente un número bastante crecido de vocablos y frases, sobre todo del dominio familiar y diario (1).

(1) He dicho en el capítulo anterior que el *método directo* es el que excluye la *traducción*. Que un profesor sepa fonética para poder corregir la pronunciación de sus alumnos o que les enseñe a éstos fonética (lo que no da lo mismo), que enseñe la gramática inductiva o deductivamente o que no la enseñe, que haga leer o no a sus alumnos, que se valga o no de objetos y cuadros para la conversación, etc., todo eso son detalles que pueden, cada uno, por su adopción o su ausencia, ser la característica de un método, pero que no bastan para que el método de tal profesor sea *directo*. Podría ser *inductivo*, en lo tocante a la gramática; *objetivo* o *intuitivo* en lo tocante a los objetos, estampas, o acciones del profesor; *fonético* en lo tocante a la ortografía que se use, etc., podría ser en fin *reformado* y *moderno* (términos vagos que expresan todo y nada) a voluntad del lector, pero no *directo*, a menos que excluya el empleo de la lengua materna. Insisto en esto para no ser mal comprendido: no impugno los procedimientos inductivos ni intuitivos, ni siquiera los fonéticos; impugno la exclusión sistemática de la traducción, porque ésta es, a mi juicio, un recurso precioso en todo momento e indispensable en el estudio acabado de los idiomas extranjeros.

Los iniciadores de la *reforma* de la enseñanza, comenzando por Viëtor en su folleto *La enseñanza de las lenguas debe renovarse!* (*Der Sprachunterricht muss umkehren!*), opinaron lo mismo. Viëtor repudió en 1882 los temas y la *retroversión*, pero no la *traducción*. Es verdad que muchos de sus continuadores han llamado *directo* al método de su preferencia, a pesar de dar cabida en él a la traducción. Y un técnico inglés, el profesor F. B. Kirkman, hasta ha dado a un artículo reciente el título paradójico de «El método directo de traducción» (*The Direct Method of Translation*, en la revista *Modern Language Teaching*, Londres, Julio de 1916). Kirkman se cree autorizado para llamar *directo* a su método *de traducción* porque ésta no es el fin de la enseñanza sino un medio; porque el alumno, después de haber memorizado nuevos vocablos mediante la traducción, dejará a ésta de mano y hará asociaciones directas. Pero, hablando en propiedad, no se trata ahí de *método* directo, sino de *finalidad*, de *resultado* directo. El hábito no hace al monje, el rótulo no hace la cosa. En mi vocabulario, *método* es *medio*, *procedimiento*, que, si emplea la traducción como inter-

Pero una serie de conversaciones sobre cosas no es más que el comienzo de un curso que aspira llegar a la posesión de cierto lenguaje oral, a la habilidad de *hablar* un idioma. No es lógicamente el comienzo de un curso que se proponga dar las habilidades gráficas, o simplemente la de leer una lengua extranjera.

Estoy, pues, llano a aceptar que una serie bien graduada de lecciones de cosas puede dar al cabo de cierto tiempo (nunca menos de 200 horas de clase) la posesión de un lenguaje oral rudimentario, muy parecido al que cualquier inmigrante puede adquirir al cabo de dos meses o tres de residencia en país extranjero. Pero también estoy llano a declarar que una persona que sólo ha recibido las 200 lecciones susodichas no sabe ni leer libros, ni escribir cartas, ni siquiera hablar con corrección o sobre asuntos pocos vulgares; y que no sabrá todo eso mientras no haya hecho un trabajo muy laborioso y paciente de comparación con su lengua materna (traducción) y de ejercitación sistemática (gramática, retroversiones, temas) (1).

mediario, deja *ipso facto* de ser *directo*. Véanse en *The Journal of Education* 1916, págs. 503, 594 y 749) el comentario y polémica motivados por el artículo del señor Kirkman.

Los metodologistas que reputan la traducción un medio vedado en la enseñanza de las lenguas ajenas, rechazan en general todo empleo de la lengua materna: hasta las explicaciones gramaticales deben ser dadas en el idioma extraño. Esta exigencia los pone en una disyuntiva: o desoyen la juiciosa regla de Comenio que prescribe no fijar la atención a la vez en las *cosas* y en las *palabras*, porque de otro modo la atención se dispersa y debilita (*Didáctica Magna*, Cap. XXII, § 15), o postergan el estudio de la gramática hasta cuando el alumno pueda chapurrear la lengua en estudio. No discutiré las ventajas de lo uno o de lo otro.

(1) Afirma Gustavo Le Bon en su *Psicología de la Educación* que los jóvenes latinos aprenden las lenguas extranjeras con gramáticas y diccionarios, y que no las hablan nunca, en tanto que los jóvenes anglo-sajones casi no abren gramáticas, ni diccionarios, y aprenden las lenguas hablándolas. Suponiendo que afirmaciones tan absolutas y sin pruebas fuesen verdaderas, faltaría saber si así los jóvenes anglo-sajones aprenden también a *leerlas*.

No he conocido hasta hoy persona alguna que sepa con corrección hablar o leer (no hablemos mejor de escribir) una lengua extranjera que no haya necesitado someterse a esos ejercicios. Esto no es naturalmente una prueba de que semejante persona no exista. Tampoco lo es de que ello sea imposible. Lejos de eso, *teóricamente* es muy posible que, sobre un lenguaje *de cocina* (perdóneseme la expresión en mérito a su claridad), se pueda seguir construyendo, sin echar mano de la traducción, como se construye un buen lenguaje sobre el chapurreo de los niños en el idioma patrio. La dificultad está en que *prácticamente, realmente*, haya ocurrido, porque semejante procedimiento exige condiciones de que uno carece cuando ya sabe la lengua materna. No se trata sólo de escasez de tiempo y de paciencia, y de dificultad para crear artificialmente un medio ambiente que parezca vivo (movedizo, sentimental, etc., según el análisis de los señores Lenz y Díez). Se trata de que *no se vive dos veces la vida*. Aprender realmente una lengua *viva de verdad es vivir* esa lengua, es decir, que ella sea el vehículo de nuestra experiencia, de la expresión de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos.

He conocido, en cambio, numerosísimas personas que han llegado a manejar en forma acabada las lenguas que estudiaron usando la traducción como un medio. Verdad es que muchas otras, la mayoría tal vez, nunca pasaron más allá de la habilidad de traducir, nunca completaron la obra hasta formar el hábito de unir directamente la palabra extranjera con la idea y vice versa. Pero eso ocurrió sobre todo cuando no existía el propósito definido de dar ese último paso del aprendizaje. Ahora el caso es diferente. Si el alumno adquiere habilidad en traducir es por añadidura, pues la traducción se usa tan solo como un medio rápido de interpretación, que hay que abandonar gradualmente y tan pronto como las nuevas palabras cobran algún valor en la mente.

Pero no es posible hablar de la traducción y de la manera

de transformar el hábito de traducir en el de leer o pensar, sin haber analizado su proceso.

Primeramente, hay una diferencia enorme entre traducir de una lengua ajena a la propia y traducir de la propia a la ajena, y esta diferencia se debe a que los procesos psíquicos de traducción de un idioma extraño al materno son de dos especies: uno en que el intermediario es la *lengua materna*, y otro en que el intermediario es la *idea*.

En el primero (que podríamos llamarlo proceso escolar) el traductor ignora el significado de las palabras que oye o ve; las palabras son para él meros ruidos y sonidos, o meros signos impresos, que no están asociados en su mente a ninguna idea. El profesor o un diccionario les dan un equivalente en la lengua ya conocida, en la cual los vocablos están asociados a ideas. El estudiante traslada entonces el significado a los vocablos del idioma ajeno y, a partir de ese momento, estos vocablos extraños empiezan a tener un sentido. Formulado en un esquema, el proceso es éste (1):

$$vle + vlm + i.$$

En el segundo proceso (que podríamos llamar comercial o cultural, para darle algún nombre), el traductor sabe el signi-

(1) Las abreviaturas que siguen significan:

l m, o **l 1** = lengua materna o lengua primera.

l e, o **l 2**, o **l 3**, etc. = lengua extranjera, o lengua segunda, o lengua tercera, etc.

o = objeto.

i = idea.

v = vocablo.

f = fonema (o letra puramente oral).

g = grafía (o letra puramente escrita).

Por consiguiente:

i + v = idea + vocablo.

o + i = objeto + idea.

v f = vocablo fonético.

v g = vocablo gráfico.

v l m = vocablo de la lengua materna.

v l e = vocablo de la lengua extranjera.

Etcétera.

ficado de las palabras que oye o ve; cada una despierta en su mente imágenes que, por otro cabo, están unidas a palabras de la lengua materna. Cuando traduce esta persona ya bilingüe, el proceso mental consiste en discernir primero el significado de las palabras ajenas y en poner luego dicho significado en vocablos de la lengua propia que, por estar íntimamente asociados a nuestros pensamientos, se presentan casi sin esfuerzo. Formulado en un esquema, el proceso sería este otro:

$$vle + i + vlm$$

Si hubiéramos de atenernos ciegamente a las leyes psíquicas más comunes, el intermediario *vlm* y el intermediario *i* deberían desaparecer con la costumbre de traducir, pues el ejercicio repetido, por regla general, transforma las asociaciones indirectas en directas, o, como dice Höffding:

«Si una representación *a* está ligada a una representación *b*, y ésta a su turno a *c*, *a* concluirá por poder traer a *c* directamente, sin pasar por *b*. Una proposición que hemos llegado a comprender por medio de una demostración sigue viviendo en nuestra conciencia después que la demostración ya se ha olvidado. Toda educación descansa en la posibilidad de que los intermediarios se hundan bajo el *umbral* de la conciencia» (1).

Pero la experiencia nos enseña que cuando el intermediario es *vlm* no basta con el ejercicio para que desaparezca. El

(1) HARALD HÖFFDING, *Esquisse d'une psychologie fondée sur l'expérience*, trad. L. Poitevin, pág. 99. París (Alcan) 1909.—Heriberto Spencer, refiriéndose a la misma ley, hasta toma por ejemplo al lenguaje cuando dice: «En un lenguaje nuevo para nosotros, el significado de una palabra nos es recordado primero por el intermediario de la palabra equivalente en otro lenguaje, conocido de nosotros, y después nos es recordado poco a poco sin ese intermediario; análogamente, por una repetición constante, el proceso de interpretación de nuestras sensaciones se vuelve tan rápido que creemos percibir directamente sus objetos». (*Principes de psychologie*, trad. Th. Ribot y A. Espinas, vol. I, pág. 137. París, Alcan).

ejercicio ahuyenta, en efecto, o atenúa por lo menos, a uno de los tres términos, pero ese es el primero, que, en cierto modo, se solda al segundo (1). Para que el intermediario *vIm* caiga en realidad, se necesita de un esfuerzo especial.

Si al traducir de la lengua propia a la ajena se supiera esta lengua tan bien como la propia (lo que naturalmente nunca ocurre, ni entre los llamados bilingües), el proceso sería idéntico al anterior desde el punto de vista psíquico:

$$vIm + i + vIe$$

Pero cuando se estudia un idioma extranjero es porque no se le conoce tan bien como el materno, o porque no se le conoce en absoluto. Y, en este caso, la traducción a la lengua ajena ofrece características muy especiales. Ahora se va de lo conocido a lo desconocido, o sea, enteramente a la inversa de cuando se traduce de una lengua ajena. Ahora el estudiante discierne el sentido de las palabras propuestas casi sin esfuerzo, pero de la idea no puede bajar fácilmente a las palabras ajenas porque el surtido de sus asociaciones de esta clase es muy pobre. Como tiene que expresarse en sonidos y símbolos que no le son familiares, a menudo realiza su trabajo sin discernimiento, reemplazando mecánicamente el *vIm* por un *vIe*, lo que origina un lenguaje de lo más artificial e incorrecto.

La dificultad de esta clase de traducción se debe, precisamente, a que el estudiante necesita expresarse en cierta serie de palabras poco habituales mientras está pensando en otra serie de palabras, o, dicho de otro modo; no tanto por tener una lengua delante de los ojos y otra en la cabeza, cuanto porque debe expresarse en una lengua que no le ofrece sino pobres recursos de expresión. Por eso, profesores que reco-

(1) Véase lo que he dicho en la nota de la página 336 del tomo CXXXIX de los ANALES.

miendan y usan la traducción, rechazan empero los temas y aún las retroversiones (1).

Cuando hablo de un recurso útil en la enseñanza efectiva de idiomas extranjeros, al cual llamo *traducción*, me refiero pues al proceso escolar **vle + vlm + i**. Cuando digo otro tanto, pero en tono muy bajo, de la *retroversión* y los *temas*, hablo del proceso **vlm + i + vle**.

Tiene la *traducción* muchos inconvenientes (2). ¿Quién lo niega? Pero el problema no está en eso, sino en evitarlos.

Ahora bien, creo que los inconvenientes de la traducción moderada que defiendo, de la *traducción en disminución*, no puede evitarlos nadie, porque nadie puede tampoco evitar esa traducción. Esto, que parece contradecirse con lo que he dicho poco antes, tiene su explicación en la doble naturaleza del lenguaje, que puede ser *articulado* (expreso, exterior, o en voz alta) y *tácito* (inarticulado o interior). La traducción en voz alta puede evitarse, porque basta para ello con poner atención y tener voluntad; pero la traducción interior se presenta a pesar nuestro, sin consultarnos, y personas hay que nunca pueden dejar de hacerla.

El método directo reposa en un postulado que podría formularse así: la palabra extranjera que se aprende enlazándola directamente con una cosa, o con una acción, o con modificaciones de ambas, y sin el intermediario de la lengua materna, tiene tanto significado como la que se aprende, mediante la traducción en voz alta, con el intermediario de la lengua materna. Dicho en forma más concreta: si yo muestro un libro a un estudiante de inglés y le digo: *The book*; y le pregunto: *What is this?* y él me responde: *The book*; dicho estudiante, sin haber recurrido a la traducción articulada (*libro*) habrá formado un enlace entre el objeto (*libro*) y la palabra

(1) Compárese con el parrafito *Translation* de la pág. 696 de *The Journal of Education* de 1915. Incurrir en no pocas confusiones.

(2) Buscando la brevedad, prefiero no enumerarlos, y remitir al lector a las páginas luminosas de Epstein (obra citada).

(*book*), y cuando, apartado de su vista el libro, vuelva a oír o pronunciar *book*, esta palabra evocará en su mente imágenes que en nada se diferenciarán de las que evoca la palabra *libro*, oída o dicha en la lengua materna.

Si bien no creo que con el mismo éxito que se forma el enlace entre un objeto sensible (el libro) y un vocablo nuevo (*book*), puedan formarse todos los demás enlaces que será necesario crear entre acciones, estados, abstracciones y los vocablos pertinentes (1); creo en cambio que el postulado en cuestión es verdadero.

Pero esa verdad es realmente una maravilla! ¿Cómo se explica que un vocablo (*book*) recién aprendido y que no debería tener más significado que el de la representación y experiencia última, tenga tanto sentido como la palabra *libro* que está unida a representaciones y experiencias de toda mi vida?

La maravilla se debe a que el alumno, al reconocer en el objeto un libro, revivió en su mente experiencias pasadas (2). Dicho con más prolijidad: cuando muestro un objeto a un alumno y éste lo *apercibe* como un *libro* (3), el alumno no adquiere un conocimiento nuevo, pero todo un pasado se despierta en su memoria. Ese pasado se compone de una infinidad de recuerdos entrelazados alrededor de la imagen *libro*. Si quisiéramos buscarle un parecido físico, podríamos decir que el pasado que hace revivir la vista del libro es como una estrella cuyo centro lo ocupa la imagen del libro y cuyos picos son sus numerosas relaciones o imágenes asociadas. Pues bien, entre estas imágenes asociadas, se hallan muy especialmente la de las meras sensaciones acústicas del *v f* oído (imagen verbo-auditiva), la de las meras sensaciones

(1) Véanse las pruebas que de ello da Pinloche, obra citada, pág. 46.

(2) A menudo se deberá lisa y llanamente a una traducción mental, con la cual se extiende al *v12* el significado del *v11*.

(3) Es decir, interpreta sus sensaciones actuales como análogas a las que antes lo condujeron a las experiencias que él simboliza con la palabra *libro*.

motoras del *vf* producido (imagen verbo-motora), y la de las meras sensaciones visuales del *vg* (imagen verbo-visual), que constituyen en parte el vocablo *libro* de la lengua materna, en compañía del cual el estudiante de marras ha cruzado su vida pasada.

El lazo que llamamos *asociación*, y que une a un vocablo con su objeto (es decir: con la idea de un objeto), es un camino de ida y vuelta, de acceso recíproco: la palabra solicita el objeto y el objeto la palabra. Mejor dicho, es un solo y mismo proceso psíquico: sensaciones actuales que, en un caso, son visuales (objeto) y, en otro, acústicas o visuales (palabra) despiertan recuerdos por asociación. Ahora bien, sostener que, a la vista de un objeto (o al oír o ver al *vle* que evoca una *i*), porque el profesor de método directo lo desea, no han de funcionar las asociaciones verbales antiguas, que son una parte de nuestro conocimiento de un objeto, es caer en una ilusión. (1)

Mi punto de partida es, por consiguiente, que, por más vagas y tenues que sean las imágenes asociadas a la representación central que la vista de un objeto evoca, entre ellas se hallan principalmente, si no siempre, por lo menos a menudo, elementos verbales del idioma o idiomas ya conocidos del estudiante. Y esto es una *traducción*. Ciertamente es que el proceso psíquico no es idéntico. La traducción propiamente tal es el proceso

$$v\ l\ 2 + v\ l\ 1 + i.$$

En tanto que en la traducción mental que hemos descubierto ahora el proceso es

$$o + i + \begin{cases} v\ l\ 2 \\ v\ l\ 1, \end{cases}$$

o bien

$$v\ l\ 2 + i + v\ l\ 1.$$

(1) Epstein no cae en ella; véanse las páginas 8, 20, 28 y siguientes de su obra citada.

Pero esta forma *espacial*, sucesiva, de los signos de que nos valemos para explicarnos *visiblemente* las cosas, no debe ilusionarnos. Recordemos las justísimas observaciones del gran Bergson referentes a la naturaleza de nuestra psiquis, cuando nos pone en guardia contra la interpretación de los fenómenos psíquicos con imágenes *espaciales*, siendo así que el alma es de naturaleza esencialmente *temporal*. Que el **v11** aparezca después, al lado, o antes de la **i**, o del **v12**, en la imagen espacial que del proceso nos formamos, o en su dibujo visible, es cosa de bien poca monta para la realidad del fenómeno, en el cual las cosas se pasan en verdad *como si todo fuera simultáneo*. Más que el orden en que los varios elementos se suceden, es importante la atención que ponemos en un momento dado, la cual intensifica la memoria. El hábito propiamente tal no se forma sino cuando repeticiones sin cuento del mismo proceso, permiten ejecutarlo inconscientemente, sin atención concentrada. Entre el momento en que se ha formado ya sólidamente el enlace mnemónico indirecto **v12+v11+i** y el momento en que se transformará en hábito (inconsciente) de traducción (Nota 1 de la página 336 del Tomo CXXXIX de los ANALES), hay tiempo para hacer caer el intermediario **v11** «bajo el umbral de la conciencia» y formar el enlace directo **v12+i**.

Hé ahí los motivos que me asisten para decir que, con evitar la traducción en voz alta, no se evitan todos los inconvenientes de ella, como lo dejan entender los impugnadores a todo trance de la traducción. Y de ahí también que no dé grande importancia a los daños que, lo reconozco, trae para la enseñanza el empleo, aún moderado y *en disminución*, de la traducción.

Para consolarnos de esos daños, tenemos todas sus ventajas: economía de tiempo, eficacia del aprendizaje en ciertos casos, y, por encima de eso, valor educativo. Como suena: valor educativo. Por eso, este bocado, por parecerme el más sabroso, lo he guardado para lo último.

Dice Guillermo James: «El mayor progreso realizado estos

últimos años en la educación secundaria es la implantación de los trabajos manuales, no tanto porque con ellos tendremos hombres más diestros, más prácticos en la vida doméstica, y más experimentados en los negocios, cuanto porque así se formarán ciudadanos de una fibra intelectual enteramente nueva. El trabajo del laboratorio y el de los talleres engendra tales hábitos de observación, da tal conocimiento de la diferencia que va de una idea exacta a una idea vaga, . . . que, cuando la mente los adquiere, duran toda la vida. Con el trabajo manual se aprende a ser preciso, porque, cuando usted *hace* una cosa, ha de hacerla decididamente bien o decididamente mal; se aprende la honradez, porque, cuando usted se expresa, no por medio de palabras, sino *haciendo* algo, usted no puede disimular la vaguedad o ignorancia de sus pensamientos con ambigüedades; . . . » (1). Pues bien, el ejercicio de traducir en presencia de un profesor que no perdona ninguna vaguedad, ninguna incorrección, engendra vigorosamente los hábitos de observar bien y de expresarse en un lenguaje preciso, cual tal vez ningún otro ejercicio puede engendrarlos. Este indiscutible valor educacional de la traducción nos resarce con creces de sus daños.

Fundamentado ya el derecho que tenemos para usar la traducción como medio interpretatorio de los vocablos extranjeros, réstame tan solo decir cómo el hábito de traducir puede ser transformado en hábito de leer, cómo el proceso $v\ l\ e + v\ l\ m + i$ puede convertirse en $v\ l\ e + i$.

He dicho anteriormente que el lenguaje es de dos naturalezas: *articulado* y *tácito*. Por poco que una persona se haya detenido a examinar ambos lenguajes, habrá notado que el primero es mucho más difícil que el segundo. La misma persona que lee en silencio (lenguaje tácito) con suma facilidad, no puede a veces leer en voz alta (lenguaje articulado)

(1) *Talks to Teachers on Psychology*, parte I, capítulo V.—Naturalmente, lo que *voy* a decir se verifica cuando el proceso $v\ l\ e + v\ l\ m + i$ se ha transformado ya en el $v\ l\ e + i + v\ l\ m$.

sino a tropezones. Llega esto al máximo en los tartamudos, cuyo achaque nervioso se refiere sólo al lenguaje en voz alta. La diferencia entre uno y otro consiste, pues, en la articulación.

Cuando discurrimos en silencio, las ideas, adoptando vagamente o claramente la forma de palabras, se suceden como las ondas de una vertiente. El origen de las ideas es oscuro como el de dichas ondas; sólo notamos que brotan de la oscuridad para derramarse en la luz formando arcos caprichosos e irisados. Si procuro expresar mi discurso interior, las palabras con que se viste deben tomar forma definida, precisa; cada elemento debe aparecer bastante claro para hacerse perceptible en fonemas o en grafías. Cuando oigo hablar o leo, al revés de cuando hablo y escribo, mis ideas no parten de la oscuridad camino de la luz y de los símbolos perceptibles, sino que van produciéndose a compás de los signos (fonemas o grafías) que las evocan desde el exterior.

Pero la lectura puede ser callada y hablada, y también la escritura; de ahí la duplicidad de lenguaje a que me refiero. Cuando escribo o leo, puedo, a voluntad, escribir o leer pronunciando, articulando, o sin pronunciar, sin articular.

La idea, buscando la expresión, se transforma primero en vocablo psico-auditivo, después en vocablo psico-fónico, y por último en vocablo físico-fonético, o físico-gráfico, o físico-fono-gráfico. En una fórmula:

$$i + \text{voc. psico-auditivo} + \text{voc. psico-fónico} + \left\{ \begin{array}{l} \text{voc. fonético,} \\ \text{voc. fono-gráfico} \\ \text{voc. gráfico.} \end{array} \right.$$

Al revés, el vocablo físico-fonético, o físico-gráfico, o físico-grafo-fónico, para ser comprendido, debe transformarse en vocablo psico-fónico primero, en vocablo psico-auditivo en seguida, y sólo después en idea. En una fórmula:

$$\left. \begin{array}{l} \text{voc. fonético} \\ \text{voc. grafo-fónico} \\ \text{voc. gráfico.} \end{array} \right\} + \text{voc. psico-fónico} + \text{voc. psico-auditivo} + i.$$

Pues bien, la pronunciación, la articulación de los **fonemas** (en los casos indicados con tipo **negro**), que con su presencia o ausencia determina dos clases diversas de lenguaje, es una de las mayores dificultades que ofrece la lectura. Por esto mismo, la lectura en voz alta de una lengua extranjera que se está aprendiendo es grandemente más difícil que la lectura en silencio. Vocablos que de viva voz no podemos pronunciar sin estropearlos, fonemas que físicamente nunca podemos producir, los pronunciamos o producimos bien en silencio.

Yendo, pues, de lo menos a lo más difícil, la primera lectura de un alumno que sabe ya traducir debe ser en silencio. Así se evita una de las cosas que más entorpecen la lectura en voz alta, cual es los errores de pronunciación (1).

(1) Los errores de pronunciación ponen al profesor en un disparadero; si los corrige es malo, y si no los corrige, malo también. Si los corrige, obliga a la clase a distraer la atención a cada paso, lo que fatiga la mente y daña al interés; si no los corrige, deja cundir defectos que cuanto más se repitan más costará desarraigar. En la lectura en silencio se cometen menos errores y los que se cometen tienen menos gravedad y no dan mal ejemplo. Además, es ya tiempo de decir que, en general, se gasta demasiado empeño, desde que empezó el auge de la fonética, en pulir la pronunciación de los estudiantes. Creen muchos que una buena pronunciación es la cosa de mayor importancia, y que el mayor elogio que puede hacerse de quien conoce un idioma ajeno es: «Fulano pronuncia como un inglés» o «Se confunde con un francés». Juicios tan frívolos son perdonables en personas con escasos conocimientos morfológicos, sintácticos, y literarios, del francés o inglés, ya que sólo pueden juzgar por impresiones superficiales; nó así en los profesores, en quienes acusan carencia de orientación doctrinal o extravío. *Pronunciar bien* es, sin duda, una buena cualidad, pero ¡cuán inferior a *conjuguar bien*, a *concordar bien!*, y sobre todo, cuán insignificante si se parangona con las habilidades de *leer inteligentemente*, de *penetrar ideas útiles*, de *justipreciar la cultura inglesa o francesa!* *Pronunciar bien* es menos que *hablar bien*, puesto que lo primero es sólo una parte de lo segundo, y *hablar bien* en francés, inglés o alemán es casi insignificante para quien no sea profesor de esas lenguas. En cambio, es significativo en grado sumo que un chileno, mediante el francés, inglés, o alemán, haya penetrado en la literatura, la filosofía, las ciencias, la tecnología, de los franceses, ingleses o alemanes. ¡Hé ahí un resultado digno de elogio! Que haya traducido de esas

Formar el hábito de leer y comprender en esas condiciones es cuestión de poca voluntad y pocas repeticiones. El profesor debe sugerir al alumno mostrándole las ventajas de conseguir ese resultado y asegurándole que lo conseguirá a poco andar.

Naturalmente, cuanto menos serios sean los alumnos y más numerosos, más riesgos se corre de no tener éxito. Leído un párrafo, o un trozo, en silencio, el profesor puede pedir un relato sobre su contenido, interrogar, conversar, etc., para establecer si ha sido comprendido y corregir la interpretación. Y luego seguir.

Cuando la lectura en silencio no sea posible o ya no sea necesaria, vendrá la lectura en voz alta, en la forma y con los ejercicios bien conocidos. El profesor puede pedir todavía la traducción de los vocablos y giros más difíciles. Al cabo de cierto tiempo, la simple lectura habrá formado el hábito de leer sin traducir. Entonces, el contexto ayudará al alumno a comprender, la facilidad y mayor placer del ejercicio lo estimularán a seguir, y la frecuencia aumentará sus conocimientos vertiginosamente.

Vengamos ahora a la traducción del idioma materno a una lengua extranjera. He dicho que en esta clase de traducción también hay dos procesos psíquicos: $v\ l\ m+i+v\ l\ e$ y $v\ l\ m\ v\ l\ e+i$. El segundo no tiene valor alguno y es todavía grandemente nocivo. Ocurre con frecuencia cuando un estudiante hace composiciones en lengua extranjera, diccionario en mano y lejos de la vigilancia del profesor. En cuanto a los ejercicios (retroversiones, temas) que implican el primer proceso, supongo que nadie dejará de convenir en que benefician muy poco y muy indirectamente a las habilidades impresivas de leer o comprender lo que otros hablan.

lenguas al castellano obras de valor, que haya utilizado otras en la composición de nuevas obras, que en fuentes extranjeras haya bebido la inspiración para una industria o un comercio, etc., hé ahí méritos dignos de mención! Saber un idioma ajeno no es un mérito en nadie: utilizarlo en obras que no se alcanzan con la lengua materna, hé ahí lo meritorio!

Las retroversiones y temas son sin embargo un medio excelente de practicar las nociones gramaticales, de reforzar el aprendizaje del vocabulario expresivo, y de averiguar el grado de conocimientos de un alumno en esos dominios. Pero vocabulario expresivo y nociones gramaticales para manejarlo bien, son antecedentes de las habilidades de hablar y escribir bien, no de las otras. La utilidad de las retroversiones y de los temas es, pues, casi nula en el estudio cultural de los idiomas ajenos, en el cual las habilidades impresivas son las que tienen importancia.

Pero, cualesquiera que sean los méritos que se atribuya a estos ejercicios, menester es que ellos satisfagan ciertas condiciones, que conviene puntualizar.

Desde luego, nunca se debe proponer frases para cuya traducción el estudiante carezca de elementos. El profesor debe estar seguro de que el alumno podrá bajar de la idea sugerida al vocablo extranjero pertinente, para que así el ejercicio no sea asunto de adivinación. En este sentido las retroversiones satisfacen ampliamente. Un trozo extranjero que el propio alumno ha traducido por anticipado al castellano sólo contiene elementos que el estudiante puede recordar (1).

Las frases no deben pasar de un asunto a otro cada vez y bruscamente, porque se contraría la ley psíquica de conexión en el sentido, que Gouin puso de relieve ya en 1880. Hé aquí una serie de frases que, según Gouin, siguen el curso natural de nuestro pensamiento:

Síntesis:

El niño se lava las manos y la cara.

(1) Recomiendo a este propósito el capítulo VIII, titulado *De los límites del método directo*, de la obra *La Nouvelle Pédagogie des Langues Vivantes* por Pinloche. En esta obra se lee (págs. 47 y 51): «El ejercicio de la *retroversión* combinado con el de la *versión*..... es el único que puede completar y robustecer los resultados adquiridos por el método directo,..... y constituye también el mejor medio de fiscalizar los conocimientos adquiridos».

Análisis:

El niño va hacia el lavatorio;

Levanta el jarro;

Echa agua en la taza, y deja el jarro en el lavatorio;

Toma el jabón;

Mete el jabón en el agua;

Restrega sus manos con el jabón; y se lava bien las manos, etc.

Hé aquí ahora otra serie (que no es *serie*) de frases que Jespersen ha copiado de un texto muy popular en Dinamarca y que violan abiertamente el principio de Gouin:

Mi tía es amiga de mi madre.

Querido amigo, usted está hablando muy ligero.

Este es un buen libro.

Somos demasiado viejos.

Este caballero está muy triste.

El niño ha ahogado varios perros (1).

También llenan este requisito las retroversiones de trozos seguidos. Pero no podemos decir lo mismo de la mayor parte de los temas ideados con un propósito gramatical, y en los cuales la única continuidad, o unidad de pensamiento, consiste en la regla de gramática que se debe aplicar en cada frase.

A pesar de estos defectos, los temas son, y seguirán siendo, el medio más expedito de fijar los conocimientos gramaticales por la práctica. Y en ciertos casos, hasta serán preferibles a la retroversión para refrescar el vocabulario expresivo.

Veámoslo. Cuando una persona habla o escribe, expresa, por medio de palabras, pensamientos que enfoca en su conciencia, y en tales circunstancias, escoge para expresarse las vías de menor resistencia, es decir, las palabras y los giros que mejor conoce. Por consiguiente, cuando un estudiante de idioma extranjero habla o escribe libremente, eligiendo él

(1) *How to Teach a Foreign Language*, pág. 11. Véanse los demás ejemplos que cita Jespersen y léase su jocoso comentario.

mismo las ideas y palabras, emplea aquellas ideas y palabras con que está más familiarizado y evita las otras. El ejercicio de hablar y escribir, en tales condiciones, es poco provechoso: fortifica solamente las asociaciones entre el pensamiento y la lengua extranjera que ya son las más fuertes. Más que repetir lo que ya sabe bien, ese alumno necesita reforzar el vocabulario que conoce a medias.

Si incidentalmente en el ejercicio, el profesor sugiere, por medio de la lengua materna, una idea o una forma que, de otro modo, sería evitada, el proceso será el mismo: el alumno tendrá que expresar un pensamiento que tiene en su cabeza, pero el beneficio didáctico será mucho mayor, porque el estudiante se verá obligado a emplear expresiones con que está menos familiarizado, y así fortalecerá asociaciones entre el pensamiento y la lengua ajena que son débiles. La traducción, en este caso, no es sino un medio destinado a desaparecer, un puente que se corta tan pronto como el enlace entre la *i* y el *v* se establece con solidez, tan pronto como el hábito creado por la repetición hace innecesario el trabajo consciente.

En resumen: Por un lado, tenemos que *conversaciones objetivas, retroversiones, temas para enriquecer el vocabulario y temas gramaticales*, son ejercicios útiles para adquirir las habilidades expresivas de los idiomas, medios para aprender a hablarlos y escribirlos. Por otro lado, tenemos que la *traducción a la lengua materna* es un medio útil para adquirir la habilidad impresiva de leer una lengua ajena. Esto significa que *en el estudio cultural de idiomas extranjeros*, las conversaciones objetivas, las retroversiones y los temas son medios que deben usarse con gran parsimonia; y que la traducción, si bien es el medio interpretativo por excelencia a partir de un primer tiempo de lecciones objetivas, debe ser abandonada cuanto antes, para conservar tan solo la *lectura directa*.

(Continuará).
