



DEL MÉTODO DIRECTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS VIVAS

(Memoria de M. Passy (1) doctor en letras, director agregado de «l'Ecole
des Hautes Études»)

¿Qué opinion debe merecernos el principio de «que las lenguas modernas no se aprenden rápidamente i en armonía con su jenio, sino por medio de la lengua misma que se trata de enseñar?»

1. En su obra sobre la *Enseñanza de las lenguas vivas*, que ha dado materia a tan porfiadas discusiones, insiste M. Bréal, con sobrada razon, «sobre la necesidad de una pedagogía de las lenguas vivas, tanto mas indispensable cuanto que se trata de una enseñanza que no cuenta sino con una tradicion relativamente moderna.» En cuanto al latin i al griego, tienen a su favor una tradicion de dos o tres siglos. Ésta, así como el espíritu i los métodos que la informan, ha podido sufrir modificaciones con el trascurso del tiempo; pero como éstas se han ido veri-

(1) Premiada en el concurso abierto por la «Sociedad para la propagacion de las lenguas extranjeras en Francia.»

ficando poco a poco, i como todo el mundo ha tomado parte en ellas en mayor o menor grado, nada tiene de particular que las opiniones sean mas o ménos uniformes entre los profesores que a la enseñanza de dichas lenguas se dedican.

«No sucede otro tanto con las lenguas modernas cuyo estudio ha sido introducido en una época relativamente reciente bajo la presion de las circunstancias, sin plan jeneral, sin acuerdo prévio.»

Sin embargo, existe tambien una tradicion en lo que a la enseñanza de las lenguas vivas se refiere; sólo que esta tradicion es mas o ménos parecida, por no decir igual, a la que caracteriza la enseñanza de las lenguas muertas.

Sin tomar en cuenta que el método usado en la enseñanza del latin i del griego no ha sido siempre el mas racional que debia seguirse, ni que lo que puede convenir a esas dos lenguas no es lo que necesariamente ha de convenir a otras cualesquiera, hase aplicado a las lenguas vivas, sin un ápice de variacion, el método tradicional usado en las humanidades clásicas.

Este método, tan combatido desde hace unos veinticinco años en todos los paises sin escepcion alguna, es todavía el método dominante en el mundo civilizado. Llámasele jeneralmente *método clásico*, espresion que hemos adoptado en nuestra memoria, aunque no es completamente exacta.

2. El método clásico es ya tan conocido, que no creemos necesario esponerlo en todos sus detalles. Hé aquí, por lo demas, como lo caracteriza un escritor que parece haber conservado fresco todavía el recuerdo de los ejercicios embrutecedores a que se vió condenado en el colejio (1).

«No hace tanto tiempo que he gozado de las ventajas del método clásico, que no deje de recordar la manera por demas graciosa con que se pretendía enseñarnos el ingles o el aleman. Procedíase exactamente como con las lenguas muertas; en otros términos, acostubrábanenos, con un celo digno de mejor causa, a concebir las lenguas de nuestros vecinos del otro lado del Rhin o de la Mancha como idiomas muertos, idiomas que no se hablan, i que, cual el latin o el griego, no ofrecen sino un

(1) M. SPRONCK, *Journal des Débats*, 15 de Setiembre de 1897.

interés literario. Durante años i mas años, *fabricábamos* temas i versiones, (1) merced a lo cual podíamos presentarnos a los exámenes del bachillerato con los conocimientos necesarios para interpretar mas o ménos bien—mas bien ménos que mas—un texto de Goethe o de Shakespeare. Eso sí, no habríamos sido capaces, en Alemania o Inglaterra, ni de comprar siquiera un billete de ferrocarril o de pedir un departamento en el hotel.

«Gracias a este género de educación lingüística, no solo ignorábamos en absoluto las expresiones *mas* usuales de la conversación *mas* sencilla, sino que—i esto era lo mas grave—no alcanzábamos a concebir una lengua sino en su forma escrita. La memoria visual, que era la única ejercitada, llegaba a anular por completo la memoria auditiva. En realidad, cierto es, lográbamos tras de no pocos esfuerzos, traducir en un inglés o alemán, ridículamente literarios, la frase que pensábamos en francés. Pero para comprender la contestación de nuestro interlocutor, teníamos primero que trasponer mentalmente los sonidos en tipos de imprenta, de modo que pudiéramos ver escritas las palabras que oíamos; despues de lo cual solo nos quedaba ya traducirlas. Como se ve, esta operación, que debíamos ejecutar con la mayor rapidez posible, no era sino la misma tan conocida de la versión i del tema. Con esto basta i sobra para comprender la utilidad de un idioma que requería un mecanismo cerebral tan laborioso i complejo.»

3. Por mi parte, recordaré tan sólo que el método clásico consiste esencialmente en un *trabajo de construcción*, lenta, detallada i progresiva de las diversas partes de la lengua, segun reglas cuidadosamente preparadas i clasificadas de antemano. Esas reglas, descubiertas en la lengua que se trata de enseñar merced a una pacienzuda observación i a un análisis minucioso, se las presenta con el carácter de *leyes*, a que debe someterse el lenguaje, el cual, a virtud de una ficción que sorprende por lo singular, debe ser construido de nuevo por los educandos, como si fuera el trabajo mas natural del mundo. Todas ellas

(1) Llámase en frances tema (*thème*) a la traducción del frances a un idioma extranjero, i *versión* a la operación inversa. (N. del T.).

las aprenden, una por una, sin razonarlas, sin que les muestren de qué manera forman parte de un todo completo. Compárase las tan sólo con la lengua materna, diciendo, por ejemplo: «la cola del gato,» tradúzcase «el gato su cola,» *the cat's tail*;— como si para hablar en ingles, hubiera necesidad de inflijir al frances una deformacion sistemática.—Mas tarde, se proporcionan a los alumnos materiales de construccion, es decir, palabras; haciéndoles construir series de frases segun un modelo determinado, con la esperanza de que, al cabo de algun tiempo, la regla en esas frases aplicada, concluya por grabarse en la memoria. Ejemplo:

La tête du chien.—La main du garçon.—Etc.
head dog hand boy

Cuando se cree que la dosis es suficiente, se pasa al estudio de una nueva regla, que se «aplica» del mismo modo que la anterior, i así sucesivamente hasta haber recorrido la gramática en toda su integridad. A estas alturas, ya el alumno está lo suficientemente preparado para iniciarse en la traduccion de «temas seguidos», puesto que se dan por conocidas i estudiadas todas las «reglas» que hai que «aplicar». Pueden asimismo, en gracia a la variedad, alternarse estos ejercicios con «versiones» (precedidas, por supuesto, de ejercicios preliminares con frases sueltas), o bien con la lectura de trozos selectos de algun autor, traduciendo primero «al pié de la letra, i despues en frances castizo (?),» o finalmente con el aprendizaje de algun trozo en verso o en prosa literaria. I para remate, si todavia quedara tiempo disponible, podrá el alumno aventurarse en ejercicios de lectura de corrida i hasta en «conatos» de conversacion, en ese mismo idioma, cuyo estudio tantas fatigas i sudores le costara.

4. I con ser esto tan poco ¿cuántos alumnos lo conseguirán? cuántos lograrán *saber* la lengua que estudian, de modo que puedan sacar algun provecho práctico? Seguramente que mui pocos.

Las mui tristes experiencias que sobre el particular he hecho, me autorizan a afirmarlo. Mas de una vez, al empezar un curso

de ingles o aleman con jóvenes de cierta edad, me encontraba con que algunos de ellos llevaban ya dos o tres i hasta cinco o seis años de estudio, a razon de tres horas por semana. Creyendo naturalmente habérmelas con alumnos adelantados, trataba de conversar con ellos en el idioma extranjero; pero notaba, en la mayoría de los casos, que no les quedaba gran cosa de lo que habian estudiado, como no fuera una repugnancia invencible i la conviccion inquebrantable de que no lograrían aprender esa lengua, por mas que se empeñaran.

Así, no es de estrañar que, al cabo de mui pocas semanas, ocuparan un puesto brillante ... a la cola de la clase!—Conozco un hombre, de intelijencia superior en muchos conceptos, que ha estudiado el ingles por espacio de siete años, con tres horas semanales de clase. Pues bien, no sólo no ha sacado ningun provecho de tanto estudio, sino que hasta diríase que ha perdido la facultad de conseguir algo en ese terreno.

Casado con una inglesa, que habla a cada momento en ingles con sus parientes, no ha sido jamas capaz de tomar parte en la conversacion en el idioma de su esposa, ni de comprender siquiera una sola frase. No hai quien no haya sido testigo alguna vez de casos como el que acabo de citar.

5. Es un hecho notorio que muchos profesores no han logrado en absoluto hacer aprender a sus alumnos la lengua que pretendian enseñarles. Varios de ellos han tenido hasta la franqueza de confesarlo. Véase lo que escribía M. Dubreuvon en la "*Union Universitaire*" (mayo 1894): "En cuanto a alcanzar que nuestros alumnos logren al final de sus estudios, sostener una conversacion seguida con extranjeros, no pasa de ser una utopía que ha perjudicado a las lenguas vivas mas de lo que jeneralmente se cree. Podemos darnos por mui contentos si nuestros alumnos consiguen desembrollarse al cabo de unos meses de residencia en Inglaterra o Alemania."—Como se ve, este principio no tiende sino a sacrificar la casi totalidad de los alumnos,—que al fin de cuentas, nada de útil aprenden— a unos pocos, que tendrán tal vez la oportunidad de pasar "algunos meses" en el extranjero. I aun esto no deja de ser una ilusion. Un alumno que ha consagrado años enteros al estudio de una lengua sin conseguir aprenderla, si por acaso llega al país

en que dicha lengua se habla, está en condiciones mucho peores que el que jamás la ha estudiado. Esta afirmación puede parecer paradójica (aunque un poco de reflexión bastaría para hacernos vislumbrar las razones que la abonan); pero la experiencia la está confirmando diariamente. Muchos ingleses vienen a Francia sin saber una palabra de francés: no tardan en aprenderlo, unos mal, otros bastante bien. *Jockeys* hai, por ejemplo, que no lo hablan del todo mal.

Pero si un joven inglés que ha estudiado el francés en su propio país, viene a Francia «para perfeccionarse», es un caso perdido; no aprenderá nada. Las excepciones,—muy pocas por cierto,—no hacen sino confirmar la regla.

6. En suma, los resultados que produce el método clásico aplicado a la enseñanza de las lenguas vivas, son los siguientes: la gran mayoría de los alumnos no las aprenden, i el tiempo que a su estudio consagran debe darse por perdido; algunos, sin lograr aprenderlas, adquieren sin embargo conocimientos que podran serles provechosos; los ménos, en fin, llegan a poseerlas, pero a costa de tantos esfuerzos i sacrificios, que bien puede uno preguntarse si no han pagado demasiado caro un conocimiento que, por útil i agradable que sea, no es absolutamente indispensable.

7. I es que, en efecto, el método clásico, el método de construcción de la lengua extranjera, arranca de un principio completamente erróneo. Si, en realidad, se tratara de construir o de edificar algo, no dejaría por eso el tal método de merecer la mas severa censura.

Para enseñar a alguien a fabricar una máquina, una bicicleta por ejemplo, sería preferible darle primero una idea del conjunto, que no presentarle las diferentes partes desarmadas, i enseñarle sucesivamente a hacer los tornillos, las tuercas, los pedales, los rayos, i despues a reunir estas partes para constituir el todo. Pero bien mirado, no hai analogía alguna entre el aprendizaje de una lengua i la construcción de una máquina.

Esta, es decir, la palabra humana, o mejor dicho, la facultad (física e intelectual) de hablar, existe ya; solo hace falta aprender a servirse de ella de un modo determinado. No se trata por lo tanto, de una construcción, sino de adquirir un *hábito activo*.

Volviendo a nuestra comparacion, nuestro alumno se halla en el caso de un hombre que posee una bicicleta, pero que no sabe servirse de ella. ¿Iremos a darle sucesivamente una serie de lecciones sobre la actividad del ciclista comparada con la del peaton, sobre el movimiento de los pedales, el mecanismo de las manillas o el manejo del freno? Ciertamente que no. Antes al contrario, le mostraremos cómo proceden los que ya saben montar, llamando su atencion a los puntos mas importantes; despues lo invitaremos a que monte él mismo, evitándole primero las dificultades, encaminando su imitacion, i corrigiéndola cuando sea defectuosa.

8. La *imitacion*, tal es el *secreto a voces* para la buena adquisicion de una lengua. Por medio de la imitacion—imitacion natural, espontánea, irreflexiva—el niño aprende su lengua materna, sin fatiga, sin penosos esfuerzos, sin apelar a un trabajo intelectual exajerado. Puede hasta aprender varias lenguas a un mismo tiempo. Muchos niños aprenden simultáneamente el breton i el frances, o el vascuence i el castellano, o el gaélico i el ingles, o el sueco i el finlandes, o el armenio i el turco, sin que su intelijencia resulte, por ello, demasiado recargada; al contrario, esos niños bilingües se muestran a menudo mas intelijentes que otros.

9. La imitacion, i nó la construccion, es tambien lo que debe constituir la base de un método racional para la adquisicion de una lengua extranjera, si se trata, no ya de un pàrvulito que no sabe todavia hablar, sino de un niño que posee ya una lengua i debe aprender otra. Todos los partidarios de la reforma estan acordes en este punto; i todos ellos creen ademas que la imitacion de que hablamos debe parecerse, en sus grandes líneas, a la imitacion espontánea propia de los parvulitos. En efecto, el mero hecho de que éstos aprenden su lengua i puedan aprender otras, nos está patentizando que poseen un buen método, i que haremos bien en tomarlos por modelo.

10. Sin embargo, la mayor parte de los pedagogos progresistas opinan que no debe copiarse servilmente el «método natural», propio de los parvulitos, cuando se pretende iniciar a un alumno, ya crecido, en el aprendizaje de un idioma extranjero. Las circunstancias no son ya las mismas; son ménos favorables,

bajo ciertos aspectos, i lo son mas, bajo otros. El alumno no posee ya en el mismo grado que el párvulo, la facultad de la imitacion irreflexiva. Tiene hábitos de pensar, modos de expresion, que han venido a constituir en él una segunda naturaleza, i de que no podrá fácilmente desprenderse. Además, tiene otras cosas en que pensar; no puede invertir todo el tiempo de que dispone en el aprendizaje de una lengua, i sus profesores no pueden tampoco invertir todo el suyo en enseñársela. En cambio, su memoria se ha robustecido; ha aprendido a raciocinar, i comienza a *conocer* su propia lengua, que, en un principio, se habia contentado tan solo con *saber*. Es mas: en tanto que el parvulito recibía, a la vez que las palabras, las nociones por esas palabras representadas—aprendía, por decirlo así, a un mismo tiempo a *pensar* i a *hablar*—nuestro alumno tiene ya sobre todos los objetos que le rodean nociones bastante precisas i completas, faltándole solo aprender a espresar sus nociones de una manera nueva i a vestir su pensamiento con un ropaje nuevo tambien.

11. Seria por demas absurdo prescindir, en la enseñanza, de esa diferencia entre un parvulito i un alumno de doce o quince años.

Conocemos sin embargo maestros que lo han hecho; maestros que han intentado aplicar el método natural con un servilismo verdaderamente exajerado. Talvez alguno de ellos haya llevado *el amor al principio* hasta cruzarse de brazos, frente a sus alumnos, esperando, para abrir la boca, que un tema de conversacion se presentara "naturalmente." Los resultados que ha obtenido son ménos lamentables, por cierto, que los logrados por los profesores clásicos; pero en jeneral tampoco son mui brillantes.

12. Una pedagogía racional, por el contrario, debe tomar la imitacion espontánea como punto de partida. Debe descubrir los defectos de que pueda ésta adolecer en lo que a la adquisicion rápida i segura de una lengua se refiere; indagar de qué manera las circunstancias de diversa índole exigen su modificacion, i sentar, así, los principios de un buen método para la enseñanza escolar de las lenguas vivas; método que podríamos

llamar, en oposicion al método clásico por una parte, i al método natural, por la otra, *método de imitacion razonada*.

Veamos primero por medio de un breve análisis, cómo el niño aprende su lengua.

13. Al principio, al oír pronunciar ciertas combinaciones de sonidos en circunstancias invariablemente las mismas, aprende a dar un sentido determinado a esas combinaciones; aprende a *comprender*, primero frases, mas tarde, palabras sueltas. Luego, cuando análogas circunstancias se presentan, aprende a imitar, a *repetir* con mayor o menor perfeccion esas mismas frases i palabras. Gracias a las repeticiones constantes, acostúmbrase a reproducir, sin grandes esfuerzos de reflexion, las frases i palabras que las circunstancias traen de nuevo a su memoria. Al fin, por medio de un trabajo de analogía, aprende a su vez a formar frases nuevas, adaptadas a sus necesidades, combinando las palabras que conoce, segun el modelo de las frases que ya posee. Una vez llegado a este punto, se puede decir que *sabe hablar*. Todavía le hace falta, para espresarse con soltura, aumentar su tesoro de voces, i descubrir jiros i locuciones nuevas (proceso en el que no le es dado a nadie llegar a la perfeccion); pero lo esencial está hecho; posee su lengua.

Esa misma marcha jeneral es la que seguiremos nosotros, pero graduando las dificultades i esforzándonos en ahorrar tiempo i suprimir todo lo que no sea de una utilidad inmediata.

14. Lo primero i principal es hacer comprender. El parvulito empieza por oír una porcion de cosas que no comprende. Con frecuencia, solo llega a comprender el sentido despues de haber oído repetidas veces una misma espresion. Con frecuencia tambien la comprende al reves, debiendo mas tarde *rectificar* la idea que de ella se ha formado (1). Hai en todo esto un gasto

(1) La niña de un hermano mio habia conocido un quiltro negro llamado *Marte*. Encontrando un día un quiltro blanco, exclamó: «¡Mire el Marte blanco!» Para ella, el nombre propio de *Marte* tenia el sentido de un nombre comun (perro); habia comprendido torcidamente el lenguaje de sus padres, jeneralizando una voz especial. Así es como se trasforman las lenguas. Compárese *foie* (higado), de *ficatum*, por *iecur ficatum*, «higado preparado con higos»; *truic* (*marrana*, *chancha*), de *troia*, por *porcus de Troia*, «puerco troyano.»

considerable de tiempo, que debe considerarse como perdido desde el punto de vista de la lengua; no pudiendo decirse lo mismo en el caso del párvulo, pues ese tiempo no habrá sido inútil en lo que al desarrollo de la inteligencia se refiere. Pero tratándose de la enseñanza de un idioma extranjero, no debemos decir nada sin que el niño comprenda inmediatamente el sentido. Para ello hai que tomar en cuenta varias reglas.

15. En primer lugar, no debe hablarse sino de objetos que el niño comprende bien, de objetos conocidos i familiares. Mas tarde, la lengua extranjera servirá de *medio* para aprender objetos nuevos; pero por el momento no es sino un *fin*, i para alcanzarlo, debemos colocarnos en un terreno sólido. Los objetos que se hallan a la vista de los alumnos constituyen la mejor base de operaciones. Con el auxilio de algunos jestos, puede uno tener la seguridad de ser comprendido, tomando como tema de conversacion la sala de la escuela, el material escolar, los niños mismos, el cuerpo humano i el vestuario. Una vez agotada esta serie de asuntos, puede recurrirse a objetos traídos por el profesor, i despues a los cuadros murales (1). La vida del hogar, las comidas, el paseo, los juegos; las ocupaciones propias del campo i de la ciudad; los oficios mas comunes; los fenómenos naturales mas conocidos: he ahí otros tantos temas, otros tantos *cuadros* que la imaginacion de los niños *ve* con claridad, i sobre los cuales no es difícil conversar de una manera inteligible (2).

Otra regla que debe observar el profesor para que el niño le comprenda con facilidad, es la siguiente: cuando se habla de una materia nueva que los jestos por sí solos no podrian hacer

(1) Para el uso conveniente de los cuadros, véase BOSSERT i BECK, *Cours d'allemand*; A. BELJANE, *English readers*.

(2) De esa facultad de la imaginacion infantil han sabido sacar mucho partido M. Gouin i sus discipulos. Pero no estamos conformes con ellos, cuando recomiendan el uso esclusivo de las imágenes mentales, sin aceptar el auxilio de las imágenes visibles, ni las lecciones sobre objetos realmente presentes, etc. Para evocar una imagen, se ven mui a menudo obligados a usar la lengua materna; lo que viene a redundar en pérdida de tiempo. Ejemplo (BREKKE, *Gouin's metode*, pág. 25):

«Voi a enseñaros cómo se dice *cuchillo* en ingles. Se llama *knife, knife*.

inteligible con perfecta claridad, debe evitarse todo lo que es *arbitrario* en la eleccion de las ideas. Si se describe una accion familiar, es preciso enumerar, con todos los detalles posibles, las diversas partes de la accion, *en el orden en que se van siguiendo en la realidad*; el alumno adivina inmediatamente de qué está uno hablando. ¿Qué niño dejaria de comprender una serie como la siguiente, sobre todo si le sirve de auxiliar una mímica expresiva? «Voi caminando hácia la puerta; me acerco a la puerta; me voi acercando mas i mas; llego a la puerta; me detengo a la puerta. Alargo el brazo, agarro el boton, doi vuelta al boton, abro la puerta. Tiro de la puerta: la puerta cede, la puerta jira sobre los goznes, la puerta sigue i sigue jirando; la puerta se abre de par en par; suelto el boton» (Gouin).

17. Por último, la eleccion de las frases debe hacerse de modo que cada palabra ayude a comprender o a conservar en la memoria las demas. Se deberá, por lo tanto, evitar, en cuanto sea posible, las enumeraciones. Si digo en ingles: *On the table there are dishes, plates, forks...*, no hai nada en la frase que indique al alumno que *dishes* significa «platos» i no «vasos»; i hasta podria creer que la palabra *plate* es la que corresponde en frances a «plato». Pero si digo: *I take the potatoes from the dish and put them on my plate*, basta que el alumno comprenda en esta frase una sola palabra importante, para que no tarde en comprenderla toda entera mediante un pequeño esfuerzo de imaginacion. Lo propio acontecerá con la frase siguiente: *The sun rises in the east and sets in the west* (Sweet).

18. Pero ¿i la traduccion? preguntará mas de uno. «¿Para qué ir a buscar tantos medios, cuando existe uno tan sencillo, como lo es el de *traducir* en la lengua propia cada palabra, cada frase de la lengua extranjera?»

Tal es, en efecto, un medio que no está al alcance del párvulo

Pensad en un cuchillo que conozcais. ¿Podeis verlo? Es un *knife*. Mirad el mango: es el mango de un *knife*. Mirad la hoja tan bruñida: *knife*. Tocad la punta, i vereis qué puntiaguda es: *knife, knife*. Tomadlo en la mano: es un *knife*.

En cuanto a mí, mas sencillo i de provecho me parece sacar un cuchillo del bolsillo i decir: *This is a knife. I open the knife. This is the handle, this is the blade, etc.*

pero que, a primera vista, parece ser de mucha utilidad. ¿Por qué no valernos de él?

Contestamos: porque es necesario, desde el principio, proponerse como *fin* primordial el acostumbrar a los alumnos a *pensar en la lengua extranjera*, es decir, a relacionar directamente las expresiones de la lengua con las ideas que esas mismas expresiones representan. De lo contrario, si se acostumbran a la traducción, no tardarán en persuadirse involuntariamente que hai equivalencia perfecta entre las palabras de las dos lenguas.

«Las lenguas, dice M. Bréal, no se corresponden entre sí; las palabras de un idioma no tienen en otro idioma su equivalente exacto i completo, como las casillas de un tablero de ajedrez corresponden a las casillas de otro tablero. Si así fuera, no merecería la pena aprender varias.

«Cuéntase que Catalina de Médicis, a quien dijeron un día que Escalfjero sabia veinte lenguas, respondió: «Son veinte palabras para espresar una idea; yo preferiria tener veinte ideas, para espresar una palabra.» — La reina se engañaba de medio a medio, no solo en su juicio concerniente a Escalfjero, sino tambien en el referente a las lenguas. Cada una de éstas tiene su manera de pintar e interpretar la realidad.

19. Veamos, si nó, a cuantas interpretaciones puede prestarse en frances el verbo ingles *to get*: *I've got a book*, «j'ai un livre;» *got a cold?* «es-tu enrhumé?» *he's getting up*, «il se leve;» *are you getting on?* «ça marche-t-il?»; *get away!* «va-t'en!»; *get me a pen*, «cherche moi une plume;» *we're getting old*, «nous vieillissons;» *I'm getting tired of that*, «j'en ai assez.»

Asimismo ¿podria indicarse un equivalente regular al verbo «faire»? *Qu'est-ce que tu fais?* «*what are you doing?*»; «tu as fait une faute,» *you've made a mistake*; «il a fait sa rédaction,» *he's written his composition*; «nous faisons une promenade,» *we're taking a walk* (o: *a ride, a drive*); «faisons une partie de balle,» *let's have a game of ball*; «ça lui a fait de la peine,» *it gave him pain*; «c'est bien fait,» *serves him right*; *qu'est-ce que ça me fait?* «*what do I care?*»; «ça ne fait rien,» *never mind*.

«Preguntad a un alumno de nuestros liceos, prosigue M. Bréal, como se dice en latin «hacer,» i os contestará sin vacilar: «*facere.*» — ¿I en griego? — «*Poiein.*» — Haced la misma pregunta

a un niño que hable con igual facilidad el alemán i el francés. Mas de una vez he hecho yo mismo la prueba. Pues, bien el niño me ha contestado: "Segun i conforme; dígame la frase."—I es que, en efecto, el verbo *faire* tiene en alemán interpretaciones muy diversas segun sean las locuciones: "Il *fait* beau; Dieu a *fait* le ciel et la terre; *faire* un discours; *faire* des armes; *faire* le maître; je n'en ai que *faire*; *faire* bâtir; il *fait* jour; une femme bien *faite*; être *fait* à un métier; comme le voilà *fait!* etc.—La diferencia salta a la vista. El alumno del liceo traduce; el niño que ha aprendido el alemán por el uso no traduce.

20. "La gran dificultad, dicen a su vez J. Passy i A. Rambeau, (1) una vez pasada la primera infancia, es aprender a pensar en el idioma extranjero; eso no puede darlo ni la gramática, ni el diccionario, ni la version, ni el tema. Es mas: creemos que la traduccion, i sobre todo el tema, es el mejor medio para impedir que el alumno piense en el idioma extranjero. Para lograrlo, hai que emanciparse de la lengua materna, vehículo i forma del pensamiento nacional a la que nos vemos sujetos por medio del tema. Felix Franke ha demostrado hasta la evidencia que la traduccion introduce en el acto del discurso complicaciones inútiles que lo atajan i estorban. En efecto, si en la lengua propia hablamos de una *silla*, pasamos directamente de la idea a la palabra. Lo mismo debe hacerse, tratándose del idioma extranjero: asociar la palabra extranjera al concepto del objeto, i nó a la palabra de nuestra lengua. Pero ¿qué hace el método que criticamos? Asociar la palabra *silla* a la palabra extranjera: *chair* o *stuhl*; de suerte que la operacion puede graduarse como sigue: 1.º idea de silla; 2.º palabra silla; 3.º palabra *chair*; en vez de la operacion mucho mas sencilla i paralela a la operacion que se verifica en la lengua materna: 1.º idea de silla; 2.º palabra *chair*.

"I téngase en cuenta que hemos tomado, como ejemplo, una palabra, que espresa una idea simple i material, mas o ménos idéntica en todos los idiomas. Pero, si en vez de esa palabra consideráramos otras que representan conceptos complicados,

(1) Introduccion a la *Chrestomatie française*.

mas o ménos diferentes en cada país, la dificultad se agravaria considerablemente.»

La traducción—preciosa, en este caso para lingüistas ya formados, porque les enseña a hacer conscientes esas diferencias, a analizarlas i a adiestrarse en el arte tan difícil de las equivalencias, todo lo cual constituye el arte del traductor,—la traducción, decimos, es una verdadera traicion en el primer período de la enseñanza, porque falsea el sentido del vocablo extranjero aparentando establecer una identidad que no existe. ¿Seria acertado traducir *aprender* por *learn* i *teach* por *enseñar*? podría acaso sostenerse que *love* es idéntico a *aimer* i *like* a *me plaire*? En manera alguna. ¿Qué equivalencia cabria establecer entre las preposiciones i adverbios franceses i los ingleses, cuyos matices, en lo que al sentido i al uso se refiere, ofrecen tantas dificultades para el extranjero? Otro tanto puede decirse de ciertas relaciones gramaticales: *la hermana de él*, por ejemplo, tiene por equivalente, en frances, *sa sœur*, i en ingles *his sister*; en el primer caso, se pone el pronombre en terminacion femenina, i en el segundo en forma masculina. Las dos relaciones se conciben fácilmente de por sí; i no es difícil, mediante una conversacion hábilmente dirigida i una repeticion frecuente, crear en una lengua una íntima asociacion con el poseedor, i en la otra con la cosa poseida. Pero la traducción es causa de embrollos i la regla no aclara las dificultades, como lo prueban sobradamente las innumerables faltas recíprocas de los alumnos ingleses i franceses.

21. Así, no es extraño que, cuando se contrae el hábito de la traducción, no logre uno casi nunca espresarse de una manera idiomática. Las faltas que cometen los extranjeros provienen en la mayoría de los casos de la traducción; i sucede con mucha frecuencia que dicen lo contrario de lo que quieren decir. — Una señora de Noruega, a quien habian prestado algunos servicios, escribia lo siguiente para espresar su agradecimiento. «Je regrette de vous avoir fait tant de peine» (*gjort Dem saa meget bryderi*), en vez de: «je regrette de vous avoir donné tant de peine» (*siento haberle causado tanto enojo*, en vez de: *siento haberle causado tantas molestias*). — Un jóven ingles, alojado en casa de mi

padre, (1) exclamaba invariablemente, cuando veía llorar a un niño: «oh! quelle est la matière, quelle est la matière avec vous?» «¿cuál es la materia, cuál es la materia con Ud.?» (*what's the matter with you?*).—Otro, al instalarse en una casa de pensionistas, pide a la dueña de casa, que tuviera a bien colocar en su pieza «un pecho de calzoncillos» (*a chest of drawers*).—Un profesor sueco, partidario acérrimo de la reforma (pero de una reforma muy moderada!), escribió una carta a la señora en cuya casa se había hospedado, felicitándose de haber trabado relaciones: «avec de gens (*sic*) qui ne cherchent pas á vous séduire par une apparence fausse d'aisance» (literalmente: «con *jentuzza* que no busca a seduciros con una apariencia falsa de desahogo»).—El poeta Tennyson, viajando un día con un amigo suyo, eligió en una posada, un departamento provisto de una buena estufa. Al salir para dar una vuelta por la población, le dijo al posadero: «ne laissez pas sortir le feu» (*Dont let the fire go out*) «no deje salir (apagar) el fuego,» pronunciando *feu* (fuego) mas o ménos como *fou* (loco).

El posadero, creyendo habérselas con un loco, cerró la puerta con llave. El viajero, por su parte, al verse encerrado, empezó a golpear furiosamente la puerta i a gritar como un desesperado, por lo que el posadero se felicitó de haber procedido con tanta energía. Por supuesto, Tennyson, al regresar a la posada, se encontró con el fuego... apagado, i su amigo... medio loco de rabia.

Un predicador inglés, disertando ante un auditorio francés sobre un capítulo del apocalipsis, repetía con acento de sincera convicción. «Buvez de l'eau de vie, mes frères; buvez de l'eau de vie librement!» ¡bebed aguardiente (en vez de el agua de la vida), hermanos míos; bebed aguardiente con toda libertad! (*drink the water of life freely*).

22. Para evitar dislates de esta índole i acostumar a los alumnos a hacer instintivamente la diferencia entre las expresiones idiomáticas i las que no lo son, solo hai un medio: estudiar

(1) M. FRÉDÉRIC PASSY, miembro del Instituto de Francia i presidente de la *Société pour l'Arbitrage entre Nations*. (N. del T.)

cada lengua en si misma, i, en cuanto sea posible, sin acudir a la traduccion.

M. Bréal aconseja que se enseñen con preferencia frases cuya traduccion al pié de la letra sea imposible, como las siguientes, tomadas del aleman: *Wie geht's dir? Wie alt bist du? Was hast du vor? Ich brauche wasser. Es ist mir einerlei. Meine Mutter reist ab.* (1)

23. Por lo demas no hai que asustarse: pues no es tan difícil, como parece, prescindir de la traduccion. Con un poco de habilidad en la eleccion de los temas sobre que ha de versar la conversacion, i con emplear una mímica suficientemente expresiva, puede uno, en la mayoría de los casos, tener la seguridad de ser comprendido sin dificultad alguna. Hablo por supuesto del sentido jeneral de la frase, i no de las palabras tomadas individualmente. «Poco importa, sigue diciendo M. Bréal, (2) que al principio no se dé el niño cuenta cabal del valor gramatical de cada palabra. Que entienda la frase sin esfuerzo, i entre así en posesion del *molde*, i se habrá alcanzado el punto capital. Tiempo tendrá mas tarde para meditar sobre el sentido del jiro que le han enseñado.» Aprender a posesionarse del conjunto ántes que de los detalles, es una idea que puede parecer temeraria, en un siglo, como el nuestro, de análisis *à outrance*. Esa, i no otra, es sin embargo, la marcha natural i normal. Asi es como procede el parvulito, i así es tambien como proceden los sordo-mudos, quienes, siguiendo el movimiento de labios de la persona con que están hablando, alcanzan a comprender frases sencillas, mucho ántes de que puedan distinguir la articulacion de un sonido aislado. (3) Así es, por último, como procedemos tambien nosotros, cuando contemplamos el conjunto de un paisaje ántes de examinar sus partes una por una.

Esto es lo que debiera tomar en cuenta una pedagogía racional.

24. Por lo demas, puede muy bien, al cabo de algun tiempo, hacerse comprender una palabra nueva explicándola por medio

(1) *Maître phonétique*, 1892, páj. 52.

(2) *Enseñanza de las lenguas vivas*, páj. 48.

(3) Es un hecho que puede comprobar el que quiera.

de palabras ya conocidas. Así, se dirá, por ejemplo: *a very big watch is called a clock;—a chair without a back is a stool;—the cat is an animal that says "meow";—the elephant has a very long nose, which is called a trunk etc.*—Este es, además, un medio excelente para hacer repasar lo aprendido, sin esfuerzo i sin aburrimiento. Tranquilícense, pues, las personas que estarian dispuestas a ver en estos medios «indirectos», una mera pérdida de tiempo.

25. Como es siempre conveniente evitar las exajeraciones, agregaré que no seria partidario de rechazar absoluta i sistemáticamente el auxilio que, en determinados casos, podria prestar la lengua materna. Puede suceder—aunque excepcionalmente—que la premura le obligue a uno a acudir a la lengua propia, en vez de apelar a los gestos i esplicaciones en la lengua extranjera. Además, posible es, i hasta probable, que haya en la clase un muchacho de escasa inteligencia i distraido, que no acierte a dar con el verdadero sentido de la espresion, sin que lo advierta el profesor. En este caso, no estará demás, *despues* de las esplicaciones a que se ha hecho referencia mas arriba (§ 24) dar al alumno el equivalente frances de una nueva locucion extranjera; esta equivalencia podria darla tambien uno de los alumnos que la hubiera comprendido. Eso sí, la traduccion deberá ser *libre*, i no literal, presentándola el profesor como un remedio *desesperado* para uso de los imbéciles i perezosos. Solo en esta forma puede ser admisible el uso de la traduccion en el primer período de la enseñanza.—Pero no vaya a confundirse la traduccion oral o corriente con la «*version*», i ménos aun con el «tema». Este no tiene mas objeto que el de hacer aplicar i conservar en la memoria las reglas gramaticales. Ya veremos oportunamente por qué otro medio lo reemplazamos.

26. No se crea, sin embargo, haberlo conseguido todo con alcanzar a *comprender* las espresiones extranjeras; el alumno debe tambien, a su vez, aprender a reproducirlas i *repetirlas*. Punto es éste tambien en el que deberemos separarnos considerablemente del método natural.

27. El niño, al aprender a hablar, no se atreve, por lo jeneral, a repetir las palabras, sino mucho tiempo despues de haberlas comprendido; primero, porque le parece mucho mas difícil re-

producir que comprender; i en segundo lugar, porque no se le presenta oportunamente la ocasion de emplear él mismo las palabras que comprende. Sucede tambien, a menudo, que cuando se le ofrece la oportunidad de emplearlas, ya no las recuerda, lo cual ocasiona una pérdida considerable de tiempo.

Nuestros alumnos llegan tambien con mas facilidad a comprender que a repetir, habiendo frases, de esas que el maestro repite con harta frecuencia, que debemos darnos por mui contentos si logramos siquiera hacerlas comprender.

Pero por lo que se refiere al objeto mismo de la enseñanza, debemos evitar la pérdida de tiempo, que resulta evidente si el alumno aprende un día a comprender, i luego mas tarde tiene que aprender de nuevo para imitar. Condensaremos entonces el trabajo: en cuanto el niño comprende algo, haremos lo posible por despertar en él el deseo de la imitacion.

28. Sólo que hai imitacion e imitacion. Se puede imitar maquinalmente, repitiendo, a la voz de mando, las palabras del maestro. Por ejemplo, si se trata de la frase siguiente: *the book is on the table*, el profesor empieza por explicar el significado de la frase, i dice despues a los alumnos que la repitan: cada cual la repite a su vez; se corrijen las faltas, i una vez que todos son capaces de decir la frase, de corridá, asunto concluido. Este ejercicio, digno de un papagayo, no es mui entretenido ni para el profesor ni para los alumnos. Es, ademas, de mui poco provecho, pues no se establece en el espíritu de los alumnos la relacion necesaria entre el sentido de las palabras i su forma; repiten, sin pensar en lo que dicen, i olvidan con la misma facilidad con que aprenden.

Cosa mui distinta es la imitacion racional, que consiste en emplear las espresiones que se han oido, en las circunstancias mismas en que se han oido. Esto es exactamente lo que hace el parvulito puesto que, instintivamente, no emplea las frases que sabe sino cuando se le presenta la necesidad para ello. I como queremos que nuestros alumnos las empleen desde luego, habremos de crear artificialmente la necesidad de emplearlas.

29. Esto puede fácilmente conseguirse por medio de pequeños diálogos, en los cuales las preguntas i voces de mando están

llamadas a jugar un papel importante. Digo, por ejemplo, a los alumnos: *My name is Paul*. Despues de cerciorarme que me han entendido, continúo diciendo: Ahora voi a preguntaros vuestros nombres: *Wal's your name, my boy?* Si el interpelado me ha entendido, contestará, como es natural: *My name is John*. Sigo despues, repitiendo la misma pregunta a otros alumnos. Luego digo a uno de ellos: *Ask me my name, o bien: ask that boy his name.*—*What's your name?* preguntará con toda naturalidad el alumno.—O bien, me levanto i digo: *I get up*; despues de lo cual, prosigo, dirijiéndome a uno de ellos: *John get up*, obligándole, al cumplir la órden, a que conteste: *I get up*. A continuacion digo a otro: *John gets up*; i despues de dar a otro la órden de que se levante, pregunto: *What does Harry do?* La contestacion no se hará esperar: *Harry gets up*. I así sucesivamente con las frases: *Tell Edward to get up*; *Ask John what he does*; *Ask Harry what Peter des*; etc., preguntas todas que traerán, como contestaciones naturales, *las que los alumnos se hallan en condiciones de poder dar*.

Creemos, con esto, haber esplicado suficientemente lo que entendemos por «reproduccion racional».

30. ¿Que estos diálogos no se prestan a formar la intelijencia?—Convengo en ello. Pero ¿cumplen mejor con ese objeto las frases de los temas de aplicacion? Por lo ménos, tiene nuestro método una ventaja: la de corresponder al grado de conocimientos en que se halla el alumno principiante. En todo caso, basta para despertar i mantener el interes, como yo mismo he podido comprobarlo en mas de una ocasion.

Años atras, tuve la ocasion de organizar para cinco sobrinitos míos un pequeño curso de ingles. La primera leccion versó acerca del uso de *get up*. ¡Había que ver, una vez terminada la leccion, el aire de triunfo con que los niños corrian al encuentro de sus padres para decirles: «El tío Pablo nos dice *get up* para darnos la órden de que nos levantemos; i nosotros contestamos. *I get up!*»—Posteriormente, encontrándome en Kristiania, las señoritas Tostrup i Lindorff, directoras de una escuela de niñas, me suplicaron tuviera a bien iniciar en su establecimiento la enseñanza del ingles i del frances. Mi mision duró tres sema-

nas; i al despedirme, mis jóvenes alumnas me dijeron con un sentimiento de pesar que no podía ser finjido; «*Det var frygteligt morsomt!* (Cuánto que nos hemos divertido.)»

Entretener a los niños, interesarlos, es obra de cierto valor, mal que pese a todas esas personas para quienes la seriedad es sinónimo de aburrimiento. Pero lo mas importante en todo esto es que, por medio de los diálogos, se acostumbra a los alumnos a usar las espresiones del idioma extranjero con un sentimiento de realidad: se les prepara insensiblemente a pensar en la *lengua extranjera*.

31. Comprender, ya es algo; repetir, es algo mas. Pero no basta lo uno i lo otro. Es necesario, ademas, que lo aprendido llegue a constituir la propiedad del alumno, que lo conserve i pueda utilizarlo sin esfuerzo notable.

Lo que se ha aprendido con el auxilio de un método vivo como el que acabamos de bosquejar, se conserva mucho mejor que lo aprendido de memoria. Hablo por esperiencia propia. Pero, de todas maneras, no hai que fiarse mucho en la memoria infantil. Para que el alumno conserve debidamente lo aprendido, no existe mas que un procedimiento: la *repetición*; i nó la repetición maquina i constante de frases, invariablemente las mismas, sino el empleo repetido de palabras i jiros en combinaciones infinitamente variadas. Es preciso que el alumno aprenda a espresar, con toda soltura i sin la menor vacilación, todo cuanto puede espresarse con el material lingüístico de que dispone; que domine perfectamente, como dice Sweet, un número limitado de espresiones (*a perfect command of a limited number of idioms*).

32. En efecto, limitar la enseñanza es la condición esencial de la repetición. No hai que ser demasiado exigente en este respecto: dos o tres palabras nuevas por lección, bastarán en un principio, teniendo sumo cuidado en elegir las entre las mas útiles e indispensables. De este modo, los alumnos podrán disponer, a los pocos meses, de una colección bastante regular de veces corrientes. (1). No está demas advertir que las voces nue-

(1) Se ha dicho mas de una vez que «muchos campesinos no poseen en su vocabulario mas de 400 o 500 palabras»; lingüistas hai que han repetido

vas deben ser incluidas en frases suficientemente inteligibles de por sí. Las listas de vocablos para aprenderlos de memoria, como nos obligaban a aprenderlas en griego: *ho hoinos* "el vino"; *ho potamos*, "el río", etc., constituyen uno de los ejemplos más gráficos de lo que llaman los alemanes *schulmeisterverkehrtheit*.

33. Ahora bien, una vez que el alumno, gracias al sistema de repetición razonada que acabamos de exponer, conoce i sabe perfectamente un conjunto de expresiones que es capaz de emplear sin esfuerzo alguno ¿se pretenderá, por ello, afirmar que lo posee para siempre, i que no haya de olvidarlo jamás? En manera alguna. Hasta ahora nadie ha descubierto todavía un método que logre cambiar la naturaleza humana.

M. Gouin es el único pedagogo, según creo, que ha pretendido enseñar de una manera *inolvidable*; i el examen concienzudo i por demás benigno que de su método ha hecho K. Brekke, ha venido a dar a tan infundada pretensión el lugar que en justicia le corresponde (1). Pero lo que sí puede afirmarse es

este aserto. Es absolutamente inexacto; pero como en casi todas las leyendas, hai también en ésta algo de verdad.

Las palabras necesarias para la conversación, ya se trate de una persona culta o inculta, no son muy numerosas; i la persona que fuera capaz de manejar convenientemente las 500 palabras más usuales de una lengua, no distaría mucho de poder hablarla.

(1) La popularidad alcanzada por el método Gouin se debe principalmente al éxito que obtuvo M. Bétis con los hijos de M. Stead, director de la *Review of reviews*, i particularmente con Jack, niño que, a la sazón, contaba ocho años de edad. Este muchachito, sumamente despierto, había tomado durante los seis meses que duró el curso, 125 lecciones de francés, con notable aprovechamiento en la conversación (*Review of reviews*. Enero de 1893). Posteriormente, había seguido estudiando el francés en la escuela, según los métodos usuales. M. Brekke tuvo entonces la curiosidad de ir a verlo en compañía de M. Bétis. Disipada la timidez de los primeros momentos, M. Bétis empezó a hablarle en francés. «Pudo verse efectivamente, dice M. Brekke, que el muchachito *comprendía* bien; contestaba casi siempre con la mayor corrección: *Oui, monsieur; non monsieur*. Pero resultó probado hasta la evidencia que no podía ya hablar en el idioma extranjero. Imposible nos fué obtener una contestación conveniente a las preguntas que le hacíamos, como no fuera *oui* o *non*. Ora guardaba silencio, con una sonrisa de contrariedad pintada sobre su rostro; ora se esforzaba en contestar, sin que sus esfuerzos dieran el menor resulta-

que, una vez establecida en el espíritu de los niños, la armonía entre las expresiones i las ideas, las palabras no se olvidan ya tan fácilmente; en todo caso quedan grabadas en la memoria mas eficazmente que las frases aprendidas por medio de la traducción, o sin mas base que una regla gramatical mal comprendida.

Mas arriba he mencionado el curso de ingles que tuve ocasion de iniciar, años atras, con mis sobrinitos. Casi todos ellos lograron, al poco tiempo, conversar sin grandes esfuerzos sobre una multitud de cosas usuales; una niña de cinco años, imposibilitada por motivos de salud de seguir el curso con toda regularidad, solo alcanzó a aprender un número reducido de expresiones. En el mes de Abril. hubo necesidad de suspender el curso, miéntras los padres se instalaban en un nuevo domicilio. Pues bien, a fines de Octubre, en una visita que hice a mi cuñado, ocurrióseme de repente preguntar a mi sobrinita: *What are you Irene?*

—*A girl*, respondió, sin vacilar, la niña. Sorprendido por la contestacion, seguí interrogándola: —*What am I?—A man.* —*What do I do?* pregunté despues, cerrando la puerta.—*You shut the door.*—Hube de convencerme, entónces, que la muchacha no habia olvidado gran cosa de lo que habia aprendido. En cuanto a sus hermanos i primitos, que habian aprendido algo mas, se hallaban todavía en condiciones de conversar con bastante soltura; solo sí, que suprimian las terminaciones, i habian olvidado cierto número de palabras.

do. No pudo decirnos cuántos años tenia, ni a qué hora iba a la escuela o regresaba a su casa. No pudo tampoco contestar a la pregunta: *Qui est-ce qui joue aux poupées?*—Seguimos preguntado: *Est-ce votre père qui joue aux poupées?*—*Non monsieur.*—*Est-ce votre mère.*—*Non monsieur.*—*Sont ce les petits garçons qui jouent aux poupées?*—*Non, monsieur.*—*Eh, bien, qui est ce donc?*—En fin, despues de tanto preguntar, nos salió con la contestacion siguiente: *Mon (!) sœur.* «Si esta informacion, dicho sea de paso, nos muestra que los discípulos de M. Gouin exajeran mas de lo que conviene el método del inventor ¿qué opinion habrán de merecernos los «métodos usuales?» merced a los cuales un niño, por lo demas bastante intelijente, consigue despues de nueve meses de estudios... olvidar la mayor parte de lo que ha aprendido en los seis meses anteriores?

34. Por lo demas, para ayudar a los alumnos a retener lo aprendido, contamos con otros medios auxiliares, de que no puede disponer el niño que aprende su propio idioma. El mas importante de ellos es talvez la lectura.

35. En efecto, hasta ahora solo hemos tratado de la enseñanza oral. En la mayoría de los casos, la enseñanza exclusivamente oral es la que mejores resultados da con los principiantes; ésta es, por lo ménos, la conclusion a que he arribado tras de no pocas vacilaciones.

Pero sería estremar demasiado la reaccion contra el abuso de las letras impresas el desterrar la lectura en el primer período de la enseñanza. (1) Niños hai a quienes cuesta trabajo conservar en la memoria lo que han aprendido de oídas, en tanto que no les cuesta ninguno recordar las palabras que han visto escritas. Privarlos entónces del auxilio que les presta la «memoria visual», equivaldria a colocarlos en situacion desventajosa. Para todos los alumnos, la lectura viene a ser casi siempre un auxiliar provechoso, ofreciéndoles, en caso necesario, la oportunidad de repasar sin el auxilio del maestro lo que con él han aprendido.

Creo, por lo tanto, que la lectura puede prestar buenos servicios en el primer período de la enseñanza; pero debe procederse con suma prudencia. Estudiar, primero, oralmente i a fondo, las frases que se quiere aprender; luego, una vez que se han aprendido i repetido convenientemente, hacerlas leer; decir, por último, a los alumnos, si las circunstancias lo permiten, que repasen dichas frases en su casa para la leccion siguiente: tal me parece ser la marcha mas racional.

Confieso, sin embargo, que no me he formado todavía una

(1) M. Bréal, en sus conferencias sobre la enseñanza de las lenguas vivas, aconsejaba la supresion de la lectura, en todos los casos—en inglés, por ejemplo—en que lo enrevesado de la ortografia pudiera falsear la pronunciacion.

Un medio hai para evitar este peligro: el uso de los textos fonéticos. No nos es posible tratar aqui este punto, puesto que no hai relacion alguna entre él i la cuestion de la traduccion. M. Bréal parece, por lo demas, haber cambiado de opinion sobre el particular; al ménos, no la he hallado mencionada en su libro.

opinion definitiva acerca de la parte que debe corresponderle a la lectura en el primer período de la enseñanza.

36. Otro auxiliar importante de la memoria, es la gramática; cuestion que merece un desarrollo mas detenido, a causa de los abusos a que ha dado lugar en la enseñanza.

37. Para el profesor de humanidades, la gramática es el gran caballo de batalla; hasta tal extremo, que la enseñanza de una lengua ha quedado reducida, en buenas cuentas, a no ser sino una enseñanza—por demas exclusiva i perversa—de la gramática.

No hace otra cosa, en esto, sino seguir el ejemplo de los maestros de las escuelas primarias, quienes, no tanto por culpa suya como por la de los encargados de elaborar los programas, convierten la enseñanza de la lengua materna en un estudio puramente gramatical, o lo que es peor aun, ortográfico. Me figuro que nuestros descendientes, libertados por completo del yugo tiránico del rudimento, gracias a una profunda revolucion social, moverán la cabeza con incredulidad cuando se les diga que los niños del siglo XIX pasaban horas de horas aprendiendo, copiando i recitando: *Je suis, tu es, il est, ... j'aime, tu aimes, il aime...* o las reglas de concordancia de los participios, o las de *quelque* i *tout*. No dejarán seguramente de preguntarse qué utilidad podian reportar tales ejercicios. Seguramente no debian tener por objeto enseñar a hablar, pues el niño que no ha estudiado gramática no deja por eso de usar correctamente las formas de la lengua. Ni debian tampoco tener por objeto hacer comprender i apreciar con mayor claridad los diferentes matices de sentido, pues, para ello, habria que ver las palabras empleadas en combinaciones diversas, mostrando así el partido que de ellas se puede sacar, i nó en listas, cuyo valor es absolutamente nulo. I si alguién les dijera que se creia, con ello, desarrollar la intelijencia, formar el juicio i enseñar a pensar, no podrán por menos de soltar la carcajada i dirian que, con la repetición de esas séries de palabras, sin trabazon alguna entre sí, lo único que se aprendia era... a no pensar (1).

(1) ¡I pensar que, en injerir esa mazamorra, cien veces mas indijesta que todas las glosas jurídicas de la Edad Media, se invierten las horas de estudio mas preciosas en nuestros liceos de niños i—lo que es mas lamentable aun

38. I en realidad, mal pueden esos pobres muchachos pensar en lo que dicen, cuando se les condena a repetir, cual si fueran papagayos, esas reglas insulsas e incomprensibles, esas listas de excepciones, sin razon alguna que las abone, i esas séries de formas, ninguna de las cuales es capaz de despertar una sola idea en su cerebro, como no sea talvez, el presente de indicativo del verbo *aburrirse*.

Es una verdadera escuela de *distraction*. "Pensad, dice Jespersen, en los miles de niños i niñas que repiten, leccion tras leccion, *mourir, mourant, mort, je meurs, je mourus*, i preguntaos cuántos de ellos — i cuántos tambien de sus maestros i de sus maestras, — se han fijado en que la última de dichas formas es absolutamente imposible en la realidad...por lo ménos en lo que a esta vida se refiere (1). I cuando vemos lingüistas tan distinguidos, como Ayer i Jachs, malgastando su tiempo en catálogos cuidadosamente imperativos como "*nais,*" *werde geboren!*" "*naissons,*" *lasset uns geboren werden!!*" "*naissez,*" *werde geboren!!!*" — le entran a uno ganas de esclamar: *Die gelehrten, die verkehrten!*"

Cuando, por una rara casualidad, algun muchacho se fija en

—en nuestros liceos de niñas!... Enseñar i aprender la ortografía: eso es lo que entiende la mayoría de los profesores por enseñar i aprender el frances. I no deja de haber personas que se felicitan, en folletos i discursos, de los progresos que hacen los estudios gramaticales; personas que recuerdan con asombro, por no decir con espanto, la época bárbara aquélla en que no se estudiaba la gramática francesa; olvidando tan solo que ésa es precisamente la época en que han vivido los mas eximios ingenios de nuestra literatura... Heine ha dicho que si los romanos han conquistado el mundo, es porque no tenian necesidad de *aprender* el latin; yo, por mi parte, me atreveria a decir que si Pascal, La Fontaine, Bossuet i Voltaire han escrito tan admirablemente el frances, es porque no tenian que aprender gramática. (G. PARIS, prefacio de la *Grammaire raisonnée* de Clédat.)

(1) «Un dialectólogo sueco, que estudiaba la «estension» de la «forma fuerte» *dog* (pretérito de *dx, morir*), preguntó un dia a un campesino: «¿Cómo se dice en esta rejion: *jag dog* o *jag döde* (yo morí; como, ponemos por caso, en aleman: *ich starb* o *ich steröte*, o en castellano: *yo he muerto* o *yo he morido*)?» El campesino, que no tenia nada de gramático, contestó con mucha formalidad: «En ésta nuestra tierra, una vez muertos, tenemos por costumbre no decir nada.»

lo que está recitando o escribiendo, el primero en manifestar su asombro es el maestro mismo. Dígalo, si nó, el inspector aquél, que impuso un día por castigo a un alumno, que escribiera la conjugacion de la frase: "Embromo a mi profesor," i a quien el mui ladino preguntó con la mayor injenuidad; "Dígame ¿i la conjugo tambien en futuro?"

39. Por lo demas, consúltese sobre este punto a los niños mismos. Unos prefieren la historia, otros la jeografía, otros la aritmética, etc. Pero ¿qué alumno ha mostrado preferencia por el estudio de la gramática? Antipatía mui natural, puesto que no hai nada que pueda interesarles en esa asignatura, *coco* eterno de las jeneraciones escolares pasadas i presentes. I gracias a esa miserable enseñanza de la gramática, (1) el estudio de la lengua materna, que debiera ser una de las asignaturas preferidas, es mirada por los alumnos con el odio i desprecio mas profundos.

40. "Pero, se nos dirá talvez, tratándose de un idioma extranjero, la cuestion varía de aspecto. ¿O cree Ud. que, para formar frases correctas, se puede prescindir impunemente de las reglas i ejemplos? cómo podrian grabarse esas reglas i ejemplos en la memoria de los alumnos, si se proscriben de la enseñanza los temas i las versiones?"

¿I qué adelantarán los alumnos, preguntaremos a nuestra vez, con aprender esas reglas i esos ejemplos? En primer lugar, no lo sabrán, en el verdadero sentido de la palabra, pues no se puede saber sino aquello que se comprende; i demostrado está hasta la evidencia, que no comprenden ni unas ni otros. Una regla abstracta, enunciada en tono dogmático, relativa a voces estrambóticas, "ilustrada" con un ejemplo incoherente; una regla de esta índole está buena para un lingüista de profesion, acostumbrado a descubrir las semejanzas i diferencias de los idiomas. Pero un niño no ve en todo ello mas que un fárrago insulso de palabras, que se ve obligado a repetir porque tal es la consigna. En el ejemplo, el alumno ve tan solo una leccion, que hai que aprender para evitar el castigo; en cuanto al senti-

(1) *That intensely stupid custom, teaching grammar to children* (H. SPENCER.)

do, maldito lo que le importa. I aun cuando comprendieran ¿creeis que van a atormentar su memoria para averiguar qué reglas deben «aplicar,» cada vez que se trate de decir o escribir una palabra? Ni por pienso.

Las reglas no les servirán de gran cosa, i optarán por el camino mas cómodo: la traduccion al pié de la letra. No faltarán alumnos ciertamente, que, al hacer un tema por escrito, con la gramática i el diccionario a la vista (¡verdadero trabajo de marquetería!), lleven su obstinacion hasta conseguir, tras de muchos sudores i fatigas, aplicar las principales reglas; i así i todo ¡sabe Dios si lo lograrán en la mayoría de los casos! No puedo olvidar los buenos tiempos aquellos en que *recetaba* a mis alumnos reglas infalibles para el uso de *some* i de *any*, de *whose* i de *of which*, de *than* i de *as*. Justo es confesar que las sabían perfectamente i que las aplicaban muy regularmente en los temas *preparados espresamente para el objeto*; pero en cuanto se presentaba un caso que se apartaba algun tanto de lo comun, no quedaba mas recurso que el de acudir a la salvadora muletila de la traduccion al *pié de la letra*.

41. Fuera inútil insistir mas sobre este punto. En la escuela primaria, el reinado de la gramática durará todavía años de años; pero, por lo que a la enseñanza de las lenguas vivas se refiere, su proceso está hecho, la causa está juzgada: «ha sido pesado en la balanza i ha sido hallado muy liviano.» Los «clásicos» la defienden todavía, pero como se defiende una causa... desesperada. La opinion se ha formado ya, con muy pocas discrepancias, de que *no es posible aprender una lengua por medio de la gramática*. Seria mas bien de temer que, para reaccionar, se llegara hasta proscribir toda especie de enseñanza gramatical.

42. Pero si no es posible aprender una lengua por medio de la gramática, no por eso dejaremos de convenir en que el conocimiento de las principales reglas gramaticales es sobremanera útil i casi indispensable para conservar en la memoria lo aprendido i darle la debida consistencia. Fijados en esos individuos sin educacion, esos jockeys ingleses, esos mozos de café alemanes, que llegan a Francia, sin haber saludado una gramática. Muchos de ellos aprenden nuestro idioma sin trabajo alguno, mejor seguramente que sus compatriotas salidos de las *grammar-schools*

i de los *gimnasios*; pero no bien vuelven a su tierra, cuando lo olvidan con una rapidez asombrosa. De ello podemos deducir: "que la gramática es inútil (o perjudicial) para aprender, pero que es útil para retener lo aprendido."

Conservemos, pues, la gramática. Todo consiste en saber aprovecharse de ella, sin que haya necesidad por eso de recurrir al nunca mui poderado "tema de aplicacion."

43. Para encaminarnos, observemos nuevamente al niño que aprende la lengua materna. Aprende a conocer separadamente formas como "je mange" i "nous mangeons", "je pleure" i "nous pleurons", "je marche" i "nous marchons". Sabe mui bien usarlas, i no se le ocurrirá nunca decir "nous marche" o "je marchons" (1).

Inconscientemente, establece una comparacion entre esas formas, i se acostumbra a considerar *ous* como la forma característica que se emplea para indicar que una accion es ejecutada por varias personas (*nous*), una de las cuales es *moi*. Esta costumbre lo va habilitando poco a poco a deducir formas por sí propio, de tal manera que si una le es familiar, pasa él mismo con la mayor naturalidad a formar otra; así, de *j'aime* forma *nous aimons* i de *nous portons*, *je porte*. Hasta puede suceder que la lójica lo induzca a emplear formas incorrectas, como *nous boivons* oriñnada por *je bois*, o *je voul*, oriñnada por *nous voulons* (2). Cuando un niño es capaz de hacer tales deducciones, se puede decir que posee una regla gramatical; la de la formacion del plural en los verbos. Cierito es que no puede "formularla"; pero una pequeña ayuda le bastaria para ello; i hasta no seria difícil interesarle en estas cuestiones, si el profesor procediera con intelijencia.

44. Apliquemos el mismo procedimiento a la enseñanza del idioma extranjero, pero tomando en cuenta la diferencia de edad i de desarrollo intelectual.

Mis alumnos han aprendido, por ejemplo, a decir en ingles:

(1) Esta forma existe, como es sabido, en los patuás; pero no se oirá nunca usarla a los niños, cuyos padres «hablan bien».

(2) Así, en frances, se ha reemplazado *nous amons* por *nous aimons*, a causa de *j'aime*, et *je trouve* por *je trouve*, a causa de *nous trouvons*.

here is a book, here are three books; there are two windows, one window is open, one window is shut; I have two hands, a right hand and a left hand. Sin necesidad de ayuda, llegarían a comprender instintivamente que el plural de los nombres se forma agregando *s*; de modo que de *a dog*, formarían con toda naturalidad *two dogs*. Pero podría haber ventaja en facilitar i acelerar ese trabajo intelectual, haciendo notar la analogía en la formación, i en determinados casos también formulando la regla. "Veis, diría yo, que de *a cat* se forma *two cats*; así también de *a hand* se forma *two hands*; de *a book*, *three books*: ahora bien, cuando se habla de varios objetos, se agrega la terminación *s*."

Dar expresión clara a una regla, cuya verdad presienten los alumnos i darles a conocer de una manera razonada lo que saben inconscientemente, no es lo mismo que enseñarles en tono dogmático una fórmula cuyo alcance no perciben, i cuyo sentido a veces tampoco comprenden. Esta construcción inductiva, reproducción muy compendiada del trabajo de los primeros gramáticos, puede, si se le imprime la dirección debida, interesar hasta a los niños de corta edad. En todo caso, es un trabajo sumamente útil, pues la regla sirve para fijar indeleblemente los recuerdos, máxime si los alumnos han dado o creen haber dado solos con ella. Es como una armazón, que fija la masa un tanto confusa de los conocimientos adquiridos: graba éstos en la memoria i hace casi imposible que se olviden.

45. Por supuesto, no deben enseñarse, en un principio, sino las reglas más necesarias, i particularmente aquellas que ofrecen puntos de diferencia entre la lengua extranjera i la propia. Así habrá que enseñar cuanto antes a los alumnos franceses la formación del plural en inglés (1), i sobre todo la de la 3.^a persona de singular de los verbos. Pero si en un punto determinado siguen los dos idiomas un principio análogo, podrá callarse la regla.

46. En cuanto a los textos de enseñanza deben ser sencillos, interesantes, i contener pocas palabras nuevas, pocas formas nuevas en un mismo capítulo; las observaciones gramaticales

(1) Puesto que en francés *les chats* no se distingue, en la pronunciación, de *le chat*, sino por la forma del artículo.

se presentarán con bastante frecuencia de por sí, para que no haya necesidad de ir a buscarlas.

47. A medida que se van multiplicando los conocimientos, hai que agruparlos, mostrando la relacion de las diversas reglas entre sí. Se puede tambien formar paradigmas verbales; pero no hai para qué hacerlos aprender de memoria, puesto que no contienen sino elementos sobradamente conocidos. Vendrán a ser algo así como un cuadro, al cual se hará referencia si por acaso se ofreciere la necesidad; i el hecho solo de haberlo ejecutado, constituirá un auxiliar beneficioso para la memoria.

En suma, en vez de presentar la gramática como una série de reglas arbitrarias, a las que debe obedecerse sin saber por qué, debe presentársela como un resúmen sistemático, o como una clasificacion razonada de los hechos observados, lo que, en realidad, es mas científico, mas interesante i mas útil.

48. Con un método de enseñanza gramatical como el que acabamos de bosquejar, qué necesidad habria de recurrir al "tema?"

Podia parecer éste indispensable, cuando se pretendia dejar grabada en la memoria una regla, formulada como un oráculo por los labios augustos del maestro, o recojida en el código gramatical, como se haria con el testo de una lei. Pero, siendo como es la regla un mero resultado, una simple jeneralizacion o esplicacion de hechos observados por los alumnos personalmente, se graba por sí sola en la memoria; i así quedamos por nuestra parte, en libertad de proscribir en absoluto el "tema de aplicacion." *¡Requiescat in pace!* i quiera Dios, para la mayor tranquilidad i provecho de nuestros alumnos, que no vuelva a levantarse de su sepulcro!

49. Hasta ahora no he hecho sino bosquejar a grandes rasgos lo que, a mi juicio, debe entenderse por método racional en el primer período de la enseñanza de los idiomas vivos. No corresponde al objeto de mi estudio el completar la descripcion indagando lo que habria de ser la enseñanza en los períodos sucesivos. Una observacion, i no mas. No habria que imaginarse, al condenar el uso de la traduccion como medio para aprender la lengua, que me he dejado llevar por un sentimiento de hostilidad contra dicho ejercicio considerado en jeneral. Mui

léjos de ello. La traduccion es un arte admirable, i ademas un trabajo que puede inspirar a los alumnos sumo interes. Por mi parte, sentiria infinito tener que poner término a un curso de idiomas, sin que mis alumnos hubieran practicado tan escelente ejercicio. Pero hai que dar a cada cosa el lugar que le corresponde; i el lugar de la traduccion no se halla al principio, sino al fin de la enseñanza.

Cuando nuestros alumnos se hallen en condiciones de conversar con facilidad en un idioma extranjero i leer con soltura, no solo la literatura corriente, sino tambien algunas de las obras maestras de los prosistas i de los poetas, entónces, i solo entónces, podrán ejercitarse en verter a la lengua materna el pensamiento i hasta algunas de las bellezas de forma de esas obras maestras. Mas tarde, cuando puedan escribir de corrida en el idioma extranjero, podrán tambien adiestrarse en el difícilísimo ejercicio del «tema»—no hablo, por supuesto, del insensato «tema de aplicacion», sino del «tema literario». No darán siempre en el clavo, por cierto; pero de todos modos se acostumbrarán a comparar los dos idiomas, i a comprender el jenio de ámbas; con lo que saldrán beneficiados sus conocimientos en uno i otro idioma. — Este será el coronamiento de los estudios. Obrar de otro modo, seria un contrasentido, como creo haberlo demostrado.

50. Réstame ahora tratar una última cuestion. El método que acabo de esponer ¿puede aplicarse sin modificaciones sensibles a la enseñanza de los adultos? En los detalles, no hai duda que sí; en el conjunto, creo que nó.

51. En el curso de las conferencias dadas por M. Bréal en la Sorbona, M. Boyer, profesor de la Escuela de Lenguas Orientales, hubo de suscitar una discusion por demas interesante, cuya mencion sentimos no haber visto en la obra de M. Bréal, pero cuyo extracto puede hallar quien quiera en el *Maitre Phonétique* del mes de Mayo de 1892. M. Boyer, aceptando en toda su integridad el método de enseñanza espuesto por M. Bréal, trató de probar que, si bien era mui recomendable tratándose de niños, no podía serlo tratándose de adultos; para éstos preferia una enseñanza sistemática de las cuestiones gramaticales. La contestacion de M. Bréal me ha parecido majistral por todos

conceptos. Terminábala con las palabras siguientes: "M. Boyer ha tenido razon en afirmar que el adulto necesita darse cuenta, en mayor grado que el niño, del por qué de una cosa. Pero el adulto ¿no debe acaso, él tambien, conocer primero la cosa misma? El por qué vendrá mas tarde para ayudarle a retener; pero, por sí solo, no habria él bastado a hacerla comprender."

Lo que es verdad tratándose de la gramática, ocúrreseme a mí que debe serlo tambien tratándose de la traduccion. El adulto, diré yo a mi vez, se halla en mejores condiciones que el niño para comparar el idioma extranjero con su propia idioma; por consiguiente, en un curso de adultos, introduciria yo, primero, la comparacion entre los dos idiomas, i despues la version i el tema literarios. Pero el adulto, lo mismo que el niño, debe *conocer las lenguas mismas ántes de poder compararlas*. Una vez que las conozca, las comparará mejor que el niño,—lo cual le ayudará a retener, sin que hubiera bastado ello, por sí solo, para hacerle comprender.

52. No quisiera dejar la pluma sin hacer ántes una observacion, que creo no será inoportuno recordar, por mas que haya sido hecha ya varias veces, entre otras, por M. Bréal en la obra anteriormente citada, i por M. A. Rambeau en sus *Englische Studien* (1891).

El método directo, léjos de ser, como lo pretenden muchos, una innovacion temeraria, es, por el contrario, en sus grandes líneas, el mismo que se empleaba en siglos pasados en la enseñanza del latin i del griego; el mismo que se ha seguido empleando cuando se aprendian esos idiomas para utilizarlos en el lenguaje oral o en el escrito. Solo despues, cuando el latin dejó de ser un instrumento de comunicacion entre los sabios, se ha tratado de convertirlo en instrumento de cultura intelectual. Entónces, poco a poco, i sin darse cuenta de ello, se reemplazó el estudio directo de la lengua por los ejercicios gramaticales i de traduccion. El latin dejó de aprenderse, conservándose tan solo como medio para procurar un conocimiento mas profundo del frances; por donde se ve que *el "método clásico", i nó el "natural", es el que, en buenas cuentas, constituye una innovacion*.

53. Dudo mucho, por mi parte, que la innovacion haya sido feliz en lo que a las lenguas muertas se refiere; creo mas bien

que sería conveniente enseñarlas según los métodos más prácticos e indirectos de la Edad Media, aunque sometiéndolos a una revisión que satisfaga las exigencias de la ciencia moderna. Pero no me estimo bastante competente para dar mi opinión sobre el particular. Lo que afirmo sí, y puedo proclamar con autoridad innegable, fundada en numerosísimas experiencias, es que no se llegará a un resultado verdaderamente satisfactorio, en lo concerniente a las lenguas vivas, sino cuando la generalidad de los profesores se decida a romper abiertamente con la rutina, adoptando una enseñanza basada en una pedagogía racional. Entonces, no pasarán ya nuestros alumnos meses e años en verter trabajosamente a un inglés o alemán indescifrables, frases e locuciones vacías de sentido; entonces, e solo entonces, entrarán de firme en el conocimiento del idioma extranjero. ¡Venga pronto ese día, e veremos cumplidos satisfactoriamente nuestros más preciados ideales!

BIBLIOGRAFÍA

1.º Obras pedagógicas

- M. BRÉAL: *Enseignement des langues vivantes*. Paris, 1893.
M. BRÉAL: *Comment on apprend les langues étrangères*. (Revue Bleue). Paris, 1886.
M. BREBNER: *The teaching of languages in Germany*. Londres, 1898.
F. FRANKE: *Die praktische Spracherlernung*. Leipzig, 1884.
F. GOUIN: *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris, 1880.
JÉSPERSEN-LUMDELL-WESTERN: *Quousque Tandem* (serie de publicaciones escandinavas), desde 1886.
H. KLINGHARDT: *Drei Jahre Erfahrungen mit der neuen Methode*. Marburg, 1889.
H. KLINGHARDT: *Drei weitere Jahre Erfahrungen*. Marburg, 1892.
K. KUHN: *Entwurf eines Lehrplans*. Marburg, 1889.
R. LENZI e A. DíEZ: *Enseñanza inductiva del frances*. Santiago, 1894.

- J. PASSY et A. RAMBEAU: *Introduction à la Chrestomathie française*. Paris, 1897.
- P. PASSY: *Phonétisme au Congrès de Stockholm*. Paris, 1887.
- P. PASSY: *Le Maître Phonétique* (revue), desde 1886.
- L. GRAF VON PFEIL: *Lehren und Irrlehren beim Unterrichts*. Berlin, 1895.
- G. A. SCHRUMPF: *How to begin french*. Hertford, 1883.
- H. SWEET: *Practical Study of Language*. London, 1883.
- W. VIETOR: *Die Neueren Sprachen* (revue). Marburg depuis 1893.
- W. VIETOR: *Der Sprachunterricht muss umkehren!* 2^e éd. Leipzig, 1886.
- M. WALTER: *Franzoesische Klassenunterricht*. Marburg, 1888.
- W. H. WIDGERY: *Teaching of Languages in Schools*. London, 1888.

2.º Obras de testo

- J. ADAMOVIC: *Francuska Poesnica*. Agram, 1893.
- ALGE, HAMBURGER et RIPPMANN: *Leitfaden für den ersten unterricht in deutschen*. Saint-Gall, 1899.
- S. ALGE et W. RIPPMANN: *Firts french book*. Lóndres, 1898.
- A. BELJAME: *English readers*, 8^e éd. Paris, 1893.
- F. BEYER et P. PASSY: *Elementarbuch des gesprochenen fran-zösisch*. Cöthen, 1893.
- A. BOSSERT et TH. BECK: *Cours de langue allemande*, 6^e éd. Paris, 1896.
- K. BREKKE: *Lærebog i Engelsk*. Kristiania, 1887.
- TH. GOLDSCHMIDT: *Méthode intuitivi des langues*. Copenhague et Paris, 1895.
- C. H. GRANDGENT: *Short french grammar*. Boston, 1894.
- C. H. GRANDGENT: *Italian grammar*. Boston, 1891.
- O. JESPERSEN: *Fransk Begynderbog*. 2^e éd. Copenhague, 1897.
- O. JESPERSEN et C. SARAUW: *Engelsk Begynderbog*. Copenhague, 1896.
- O. JESPERSEN et A. WALLENSKÖLD: *Fransk Elementarbok*. Helsingfors, 1893.

- K. KÜHN: *Französisches Lesebuch*, 3^e éd. Leipzig, 1890.
- K. KÜHN: *Kleine französische Schulgrammatik*. Leipzig, 1890.
- R. LENZ et A. DIEZ: *Enseñanza práctica del frances*. Santiago, 1895.
- E. NADER et A. WÜRZNER: *Elementarbuch der englischen Sprache*. Wien, 1890.
- P. PASSY et TH. TOSTRUP: *Leçons de choses françaises et anglaises*. Paris, 1895 et 1899.
- P. PASSY: *Éléments d'anglais parlé*, 3^e éd. Paris, 1899.
- PH. ROSSMANN et H. SCHMIDT: *Lehrbuch der französischen Sprache*. 6^e éd. Leipzig, 1898.
- J. STORM: *Dialogues français*, 1880-1892.
- H. SWEET: *Elementarbuch des gesprochenen englisch*, 2^e éd. Oxford, 1886.
- W. VIETOR et F. DÖRR: *Englisches Lesebuch*, 2^e éd. Leipzig, 1891.
- A. WESTERN: *Engelks grammatik*. Kristiania, 1888.

A. Díez

