

fera de la enseñanza oficial. Algo así como si los planes oficiales de enseñanza tuvieran que dejar de ser tales, para convertirse en planes oficiales de educación.

Pero esta postura de planificación—si no es una postura a medias y también si lo es—está en pugna con nuestra mentalidad católica. La función educadora no compete primariamente al Estado (5), sino a los padres, y son éstos los que deben proveer con todos los medios a su alcance—muchos de ellos facilitados por el Estado—a la educación de sus hijos. Otra cosa es el necesario control y las sanas directrices que la esfera oficial debe proporcionar en todo caso en pro del cumplimiento y progreso de asunto que tanto afecta a la nación.

Como lo que se trata de operar es un auténtico cambio de mentalidad, los centros privados podrían ejercer sin duda una gran influencia. Se trata de convencer a los padres—para eso hace falta, naturalmente, que la relación familia-colegio sea un hecho—de que no pueden reducir el problema de la educación al problema de los estudios. Se trata de convencerles de que educar no es empresa fácil, y que todo lo que sea abandonar las diferentes facetas a la pura improvisación es—cuando no abiertamente perju-

(5) VÍCTOR GARCÍA HOZ: *La educación hoy*, en «Nuestro Tiempo», núm. 99, pág. 211. Septiembre 1962.

dicial—absolutamente infecundo. Se trata, en suma, de educar en ellos esa facultad que les confiere el hecho de ser padres: la potencia educadora. Después, si de hecho se da la estrecha relación familia-colegio, si padres y educadores persiguen las mismas metas a través de los mismos concretísimos medios, el ideal de formación integral dejará de ser pura utopía.

Naturalmente que no es fácil que los centros privados puedan acometer por sí solos semejante empresa. Para ello necesitarían, sin duda, un apoyo oficial, manifestado sobre todo en cierta libertad de acción, desprovista de las ataduras que lógicamente reporta un plan de enseñanza. Pero también necesitarían otras muchas cosas más, y entre ellas la más importante de todas: un equipo de auténticos educadores—no sólo profesores—con una gran ilusión profesional, capaces incluso de apuntar derechamente a su objetivo aunque persistan las imposiciones externas.

Y aun así se tardaría muchos años en cambiar la mentalidad reinante. Pero es preciso asegurar un porvenir claro a la formación integral, gestionando las seguras bases para la única educación auténtica: la educación cristiana. Antes de que alguna nueva concepción del hombre, también con síntomas de polarización, trate de derrocar por su cuenta a las últimas secuelas del racionalismo.

La Lingüística y la enseñanza de idiomas

ROBERT J. DI PIETRO

Profesor de Lingüística de la Universidad de Georgetown (Estados Unidos) y de la Universidad de Madrid

Todo el mundo tiene sus ideas específicas de lo que quiere decir «dominar un idioma extranjero». Pero sólo el profesor de idiomas, trabajando diariamente con los problemas de la enseñanza, puede apreciar el valor de poder hablar un idioma que no es el suyo. Tiene siempre presente su definición teórica y personal del bilingüe perfecto. Quizá quiere que sus alumnos aprendan a hablar el «otro» idioma como lo hablan los nativos. Pero cuando se encuentra ante una clase de 70 alumnos, armado sólo con su pequeño libro de texto y su dignidad de profesor, esta meta ideal resulta lejana y siempre

más teórica. Muchas veces el profesor se resigna a la traducción. Además, se convence a sí mismo de que se avanza más rápidamente usando el método de traducción.

En realidad, la traducción como método y meta de enseñanza es muy antigua. Tiene sus raíces en el mundo helénico. Hace muchos siglos que los griegos confundían la lógica con la lengua. Pensaban que la gramática era una cosa lógica y al mismo tiempo universal. Para ellos había un solo modo de hablar, y los que no podían hablar griego no hablaban. Decían que balbuceaban, y los llamaron «bárbaros». Después de

la conquista de Grecia por los romanos, el griego fué reconocido como el idioma de cultura, tanto como el francés lo ha sido últimamente. Los griegos eran los maestros y los romanos los alumnos. Sin duda, la mayoría de estos profesores clásicos emplearon la traducción en la enseñanza. Además, no separaban la lengua de su forma escrita. No admitían que los analfabetos pudieran dominar un idioma. Tampoco consideraron el idioma como inseparable de su matriz cultural ni que tuviera varios niveles de estructura.

El dominio de idiomas extranjeros ha sido siempre importante por su valor literario. Pero comprendemos ahora que el conocimiento de otros idiomas puede mejorar también el nivel económico de la vida. Cada día el mundo se hace más pequeño y nos obliga a cambiar ideas no solamente con nuestros vecinos, sino con gente de todas partes. Nuestros investigadores científicos tienen que informarse del trabajo de los demás.

Este nuevo énfasis sobre la importancia de los idiomas extranjeros nos ha ayudado a volver a valorar nuestros conceptos lingüísticos. Por ejemplo, se habla mucho de la «estructura» de un idioma. Sabemos que un idioma no es una mezcla sin organización de cualesquier sonidos y que la gramática no consiste en una serie de reglas con muchas excepciones, sino que cada idioma es un sistema distinto, bien organizado y muy parecido a un sistema matemático. Ya no intentamos alterar un idioma para encajarlo en la forma estrecha de una gramática universal. Estamos convencidos del valor de las reglas formuladas por el propio sistema del idioma. Estas reglas descriptivas forman la base de las reglas prescritas de la enseñanza.

Los psicólogos y los antropólogos nos dicen que el idioma es un sistema de conducta cultural. Para comprenderlo bien hay que estudiarlo como materia independiente. Para enseñarlo bien hay que preparar a los alumnos de modo que puedan hablarlo sin referencia a su habla nativa. Podemos citar muchos ejemplos que reflejan la unidad cultural de un idioma. La palabra «adiós» no es equivalente a *goodbye* en inglés, porque la forma española se usa no sólo para despedirse, sino también para saludar a alguien que pasa por la calle. En inglés tenemos *dinner* y *lunch*; en español, «comida» y «cena». Sin embargo, los americanos, por lo menos, pueden comer su *dinner* a mediodía igual que por la tarde. Además, cuando hablamos de prisa no tenemos la oportunidad de pensar en las reglas gramaticales ni en las formas parecidas a nuestro idioma nativo. Y por eso, un método fundado en la traducción no puede conducir a los alumnos a un conocimiento profundo del idioma extranjero. Los exámenes a base de traducciones no ponen a prueba la capacidad de hablar inglés, sino la facilidad de los alumnos de traducir. Los dictados, más que la habilidad de entender inglés,

prueban la habilidad de copiar de prisa los caprichos de su escritura particular.

Hemos dicho que cada idioma tiene su propia estructura. Pero ¿en qué consiste ésta? Después de haber analizado muchos idiomas, los lingüistas han formulado dos sistemas estructurales: la fonología y la gramática. La fonología incluye la red de los fonemas y sus variantes. Cada idioma tiene fonemas propios, como los nasales, áptico-alveolar y dorso-velar, del par inglés *sin* y *sing*, y las dos «erres» del par español «pero» y «perro» o «ahora» y «ahorra».

La gramática es el sistema de los morfemas, o sea, las unidades con valor semántico. Por ejemplo, en la palabra «roses» hay dos morfemas, que son 1) «rose», y 2) «s», el morfema del plural. Los morfemas tienen muchos variantes. En la palabra *children*, la parte final es un variante del morfema del plural igual a la final de «roses», porque tiene el mismo valor semántico.

Los dos sistemas, fonológico y gramatical, son inseparables y necesarios para entender un idioma. Por ejemplo, podemos explicar los fonemas de las palabras *singers* (pecadores) y *singers* (cantores); es decir, los sonidos que las distinguen; o podríamos tratar de los morfemas que las constituyen. Es interesante que cuando se escucha un idioma extranjero por primera vez, se oyen tan sólo los sonidos sin comprender los fonemas ni los morfemas.

Los materiales que usamos para enseñar deben tener en consideración los dos sistemas lingüísticos—pero de manera que no resulte obvio para el alumno—. Hay, por lo menos, cuatro tipos de ejercicios estructurales: reconocimiento, repetición, sustitución y transformación, con los cuales se puede enseñar la fonología y la gramática sin el apoyo constante de la traducción.

Reconocimiento: Ya sabemos que la distinción entre los fonemas ingleses (n) y (s), (s̄) y (ç) es una dificultad para los que hablan español. Para enseñarlos, preparamos frases completas que se distinguen sólo en estos fonemas; por ejemplo, *the church was full of singers* (la iglesia estaba llena de cantores), y *the church was full of sinners* (la iglesia estaba llena de pecadores). *Are you done shopping?* (¿ha terminado las compras?) y *Are you done chopping?* (¿ha terminado de cortar?) Los alumnos escuchan al profesor, que repite las frases varias veces. Después el profesor señala cada una con un número y pide que los alumnos indiquen a qué número corresponden.

Repetición: Con algunas frases sencillas, como *That's a ship* y *That's a sheep*, acompañadas por dibujos de barcos y ovejas, pedimos que los alumnos repitan tras el profesor o la cinta magneto-fónica.

Sustitución: Se da una frase básica de la cual se puede cambiar una parte sin alterar la estructura gramatical. Otra vez el profesor presen-

ta el modelo *That's a ship*, y los alumnos sustituyen otra palabra, por ejemplo *That's a dog*. Después de haber presentado el modelo, el profesor tiene sólo que suplir la palabra nueva, así, *house*, y los alumnos dicen *That's a house*.

Transformación: Este tipo de ejercicio es el más avanzado porque requiere un cambio de la estructura gramatical. Lo importante es no cambiar más que una sola cosa a la vez y dar siempre el modelo antes. El profesor puede empezar por una explicación en español. Puede decir, por ejemplo, que se usa *is* al principio para hacer una pregunta en las frases como *That's a dog*, que se cambia en *Is that a dog?*. Después de la explicación y el modelo, el profesor da las frases que no son interrogativas, y los alumnos las cambian:

Profesor: *That's a house.*

Alumnos: *Is that a house?*

Profesor: *That's a ship.*

Alumnos: *Is that a ship?*, etc.

Después de practicar los ejercicios orales, el profesor puede darlos en forma de dictado. Así, se establece una relación entre el idioma y su escritura, y, además, se refuerzan los patrones orales.

Las explicaciones que se dan se refieren siempre a «cómo se hace» y nunca al «por qué se hace». Las preguntas que empiezan por la palabra «por qué» pertenecen al estudio histórico del idioma y no a las clases de enseñanza del idioma. Con esto no quiero decir que la traducción no tenga su papel en la enseñanza. Se puede usar en el vocabulario y para explicar las reglas gramaticales.

La conversación libre y la composición escrita no se emplean al principio. Se espera a que los alumnos aprendan toda la fonología y todas las estructuras básicas. De otra forma, no harían más que confiarse en la traducción. Todos hemos encontrado casos como *I have 16 years* para decir *I am 16 years old* o *I must to go* para *I must go*, que resultan de la traducción.

La enseñanza de idiomas es una ciencia vasta y complicada. Nunca nos permite estar satisfechos con nuestros avances en el desarrollo de los métodos y materiales. Nuestra época está caracterizada por la aplicación de la lingüística y la psicología a la enseñanza. Nos queda todavía mucho camino que recorrer. No obstante, estamos a punto de hacer grandes descubrimientos y realizar importantes progresos en la ciencia de la enseñanza.

El movimiento asociativo familiar y la educación de deficientes

ISABEL DIAZ ARNAL

*Experto de la Comisión Médico-Pedagógica
y Psico-social del Bureau International
Catholique de l'Enfance*

Estamos asistiendo a un desperezamiento de padres que albergan en su hogar a hijos considerados como subnormales o deficientes de las más diversas clases, pero, sobre todo, marcados por un retraso mental como característica más destacada.

Nos alegra ese despertar de la conciencia familiar, aunque lento todavía, ante un problema que si interesa resolver a alguien, son a ellos, a los propios padres, a los que compete poner de manifiesto. ¿Cómo tratar de solucionarlo si los mismos interesados se mantienen callados y ocultan, o mejor dicho, ocultaban hasta ahora a ese hijo que, por azares de la suerte, no reúne las mismas condiciones personales que los niños normales?

Creo recordar que, hace justamente dos años, me asombraba en otro artículo publicado en esta misma Revista («La inadaptación social de nuestra infancia y juventud infradotadas», núm. 141, enero de 1962) de ver que en España, donde el problema de recuperación de deficientes mentales estaba necesitado de soluciones por el número elevado de ellos y sus graves repercusiones en el futuro, no existían asociaciones de padres con hijos deficientes, cuando en el extranjero proliferaban desde principios de siglo, precisamente donde el problema de este tipo estaba ya encarrilado desde hace algún tiempo.

«¿Es que ha de ser menos fuerte y de menos empuje—me preguntaba yo—la unión de padres españoles en torno al problema, cuando los