



METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA INDUCTIVA
DEL FRANCÉS SEGUN EL PLAN DE ESTUDIOS
I EL PROGRAMA APROBADOS
POR EL CONSEJO DE INSTRUCCION PÚBLICA



INTRODUCCION

Segun los nuevos programas para la instruccion secundaria, la enseñanza de los idiomas vivos ya no debe limitarse, como hasta ahora se ha venido haciendo, al mero aprendizaje de cierto número de reglas gramaticales i a la traduccion de algunos trozos de lectura, sino mas bien a preparar a los alumnos de tal manera, que puedan usar prácticamente la lengua extranjera, una vez fuera del liceo.

La diferencia entre el resultado que se ha alcanzado con el antiguo método i el que se pretende alcanzar con el nuevo, no puede ser mayor. No faltarán tal vez profesores que crean imposible de todo punto que se enseñe en los liceos a emplear libremente una lengua extranjera, tanto oralmente como por escrito. Abrigamos sin embargo la esperanza de que, a la vuelta de unos cuantos años, habrán de alcanzarse tan halagüenos resultados, siempre que se empleen buenos métodos. Ahora bien,

¿cuál es el método que conviene emplear en la enseñanza de las lenguas extranjeras?

La contestación, por difícil que parezca, es mui sencilla. Todos conocemos un método de enseñanza que nunca falla; i es aquel por medio del cual hemos aprendido nuestra lengua materna, en los primeros años de la niñez. Recordemos brevemente en qué consiste tal método.

El niño principia por balbucear sonidos que mas i mas se alejan del simple grito inarticulado, i, al cabo de pocos meses, comienza a imitar aquellos sonidos i palabras sencillas que mas a menudo oye a su alrededor. A las palabras mas o ménos sencillas—que para el niño representan casi siempre frases i hasta ideas completas—suceden mas tarde proposiciones sencillas. El vocabulario, que en un principio abarca sólo las palabras que tienen un interes inmediato para el niño, se ensancha diariamente; las formas verbales se aumentan poco a poco, i las construcciones se complican paulatinamente, en armonía con el desarrollo lento, pero nunca interrumpido, de las facultades mentales. I ¿cómo aprendemos todas estas cosas? Únicamente por la imitación mecánica de palabras i frases, centenares i miles de veces oidas i repetidas, *¡sin regla alguna!* Las formas gramaticales, las flexiones se aprenden por el uso mismo sin que jamas el niño se dé cuenta de por qué dice «la leche está fría» i nó «frio.» Pregúntese por lo demas a un hombre del pueblo por qué dice «mi sombrero es nuevo» i nó «es nueva»: si no le parece demasiado ridícula i tonta la pregunta, contestará «porque así se dice» i tiene completamente razon. No hai idea mas falsa i mas perjudicial que la de que se necesite estudiar la gramática para emplear bien una lengua, i especialmente la propia.

¿No observamos todos los días el hecho sumamente triste de que jóvenes que han estudiado tantos años el análisis gramatical, no sean capaces de dar, en lenguaje correcto i con orden lógico de las ideas, una descripción de cualquier suceso que hayan presenciado?

Tratándose de enseñanza de idiomas, la única que da provechosos resultados es la práctica continua, los ejercicios mil veces repetidos, los ensayos mil veces corregidos, tantas como sea necesario para que al fin resulten sin faltas.

La enseñanza de la Gramática, lo mismo que la de la Retórica, no puede dar sino el último barniz al hombre ya adulto, que reflexiona sobre sus medios de expresión. Uno i otro son ramos que sirven para desarrollar todas las fuerzas intelectuales. Entiéndase bien, sin embargo, que no hablamos aquí de la enseñanza rutinaria del análisis gramatical mecánicamente repetido en cada frase, de ese análisis que se refiere exclusivamente a la forma exterior del pensamiento, sino a aquella otra enseñanza que analiza el pensamiento mismo, el conjunto i orden de las ideas.

Semejante enseñanza puede practicarse con provecho tan sólo en los años superiores i con alumnos que sean ya capaces de raciocinar seriamente; no nos enseña exclusivamente a manejar con soltura nuestra lengua, sino mas bien a darnos cuenta de la estructura interior del idioma; i, si se aplica a una lengua extranjera, a hacernos penetrar las diferencias i semejanzas en la manera de pensar que es peculiar a esa lengua extranjera comparada con la nuestra.

En los primeros años, la enseñanza de la Gramática debe circunscribirse principalmente a oír i leer buenos ejemplos de lenguaje i a imitarlos con la palabra i con la pluma.

Las formas flexivas de la lengua extranjera deben aprenderse por el uso, i para el análisis gramatical basta la yuxtaposición de la forma castellana. El enunciar i recitar paradigmas es de escaso valor instructivo; hai que emplear las formas verbales en medio de frases como expresión de ideas, pero de ideas familiares e inteligibles para el alumno.

Enseñar a un niño una lengua por medio de reglas gramaticales, o exigir que principie por el aprendizaje de terminaciones verbales que se deben añadir a ciertas raíces, es tan ridículo como principiar la enseñanza botánica dibujando sistemáticamente todas las formas típicas de las hojas. Si queremos proceder cuerdamente, entregaremos al alumno las flores mismas; i despues de haber observado varias, el niño mismo encontrará las diferencias e igualdades i establecerá, con la ayuda del profesor, cuáles son las formas típicas que se repiten en ciertos grupos de plantas. Así, también debemos presentar al alumno antes la frase entera con su significado i despues el niño anali-

zará las palabras i las formas. Primero la cosa concreta, viva; despues la abstracción, la teoría.

Para enseñar con buen acierto una lengua extranjera, hai que imitar en todos los puntos esenciales el aprendizaje del idioma propio, tal como se verifica en la infancia. La lengua extranjera debe presentarse al alumno desde el primer momento como lo que es en realidad, es decir, como un medio para espresar ideas, i nó como un juego de palabras i sílabas que se sustituyen a otras tantas palabras de la lengua propia, porque así se le antoja al profesor.

El alumno tiene que oír hablar lo mas posible en el idioma nuevo, i las frases sencillas, una vez entendidas i aprendidas, servirán luego para esplicar otras frases mas difíciles.

Desde la primera clase, el profesor debe emplear la lengua extranjera i exigir lo propio de sus alumnos.

Para ello precisa, en primer lugar, que el profesor conozca a fondo la lengua i sepa manejarla con facilidad; i ademas, exija cierto tino i habilidad, cualidades ámbas que se adquieren sin dificultad por la enseñanza misma. Porque, ya lo sabemos todos, si una pregunta del profesor no puede ser contestada por los alumnos, la causa de ello obedece al hecho de que el profesor no ha formulado debidamente la pregunta. Con estos tropezos el maestro concienzudo irá aprendiendo poco a poco, i al fin habrá de salvarlos todos, máxime si se prepara concienzudamente para cada clase por escrito. Esta preparacion, no hai que negarlo, demanda mucha constancia en el trabajo; pero el resultado compensará con creces los desvelos, i al cabo de poco tiempo bastarán unos cuantos apuntes. Nos atrevemos tambien a esperar que esta nuestra metodolojía habrá de allanar el camino a los profesores. La hemos compuesto con el fin de que cada uno se forme una idea bien clara del tratamiento del ramo, para lo cual nos hemos valido, en la mayoría de los casos, de ejemplos concretos, pues sabido es que en estas materias el ejemplo es mucho mas eficaz que cualquiera regla teórica.

Por lo demas, no pretendemos que nuestro método sea el mejor de todos; no es mas que un método bueno i aprobado por la esperiencia. Lo recomendamos sólo como norma jeneral. Al fin i al cabo cada profesor habrá de formarse su propio

método en cuanto a los detalles; es imposible que una enseñanza que requiere tanto trabajo individual por parte del profesor, como la enseñanza de idiomas, no sea un poco diferente según los individuos. Los rasgos fundamentales se conservarán intactos; en los detalles cada profesor verá qué procedimiento le da los mejores resultados.

* * *

Podemos dividir toda la enseñanza del francés, tal como la exige el nuevo programa, en tres períodos. El primer período, que abarca los años segundo i tercero de la preparatoria i el primero de humanidades, es el período de la enseñanza imitativa, inductiva, analítica. En ese tiempo se aprenderá prácticamente la pronunciación del francés i la gramática elemental. En el segundo período, desde el segundo hasta el cuarto año de humanidades, la enseñanza de la gramática se hace por deducción i síntesis. Se recojen, se ponen en orden sistemático i se completan los conocimientos ya adquiridos prácticamente; se estudia la sintaxis en todo aquello que sea necesario para entender un autor moderno i para expresarse correctamente, tanto de viva voz como por escrito.

El tercer período, que comprende los dos últimos años, se consagrará exclusivamente a conservar i profundizar los conocimientos gramaticales ya adquiridos i a aprender las partes más importantes de la literatura francesa.

En esta metodología tratamos por ahora sólo del primer período, es decir, de la enseñanza de los tres primeros años de francés. Una metodología para los años superiores seguirá más tarde.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCES

EN LOS TRES PRIMEROS AÑOS (1)

I.—OBSERVACIONES GENERALES

No teniendo los niños al principio de este período conocimientos gramaticales en su propia lengua, debe por lo tanto prescindirse de toda enseñanza de reglas gramaticales.

(1) La edad normal de los niños en estos años sería más o menos de 8 y 10 años respectivamente.

Sin embargo, no se crea por esto que la enseñanza del francés esté fuera de lugar en este período. Al contrario, si bien esta primera enseñanza del idioma extranjero en la preparatoria tiene sus dificultades especiales para el profesor, veráse no obstante coronada de un éxito seguro, si el profesor sabe vencer los obstáculos i posee él mismo un conocimiento cabal de la materia.

El método que debe emplearse en todo este período no puede ser otro sino el natural, es decir, que se debe enseñar i aprender la lengua extranjera como se enseña i aprende la lengua materna. Imposible es que cualesquiera esplicaciones teóricas (i toda gramática es teórica) den un resultado satisfactorio, porque el niño de ocho años todavía no es capaz de raciocinar ni de entender abstracciones. Esta es precisamente la edad en que el niño poco a poco desarrolla la facultad mental de la abstraccion, a cuyo desenvolvimiento puede contribuir como uno de los factores mas poderosos la enseñanza de un idioma extranjero, con las comparaciones a que naturalmente se presta entre el idioma patrio i el extranjero; pero por esto precisamente no debe suponerse esa facultad ya completamente formada. Por este motivo, lo repetimos, debe presentarse la lengua extranjera como lo que realmente es, una lengua hablada, un medio de expresar ideas, i nó como un conjunto de reglas teóricas, de abstracciones con su correspondiente cortejo de ejemplos o aplicaciones de reglas.

El camino mas directo para alcanzar este fin es presentar al niño cosas, objetos ya conocidos, con el idioma extranjero como nuevo medio de expresion. Se debe seguir en la enseñanza del francés el mismo camino que desde el primer año se ha tomado para la enseñanza del castellano: el camino de la enseñanza objetiva, las lecciones de cosas. Precisamente por la igualdad del método en la enseñanza del francés i en la del castellano ya es mas fácil la aplicacion de este método de observacion e intuicion, puesto que en el segundo año de la preparatoria el alumno está familiarizado ya con la enseñanza objetiva; i la nueva expresion que se da a los objetos no deja de tener cierto interes para el niño, puesto que él mismo trae ya al trabajo algo de su propia cosecha: el conocimiento, la intuicion metódica de los objetos.

Esta enseñanza intuitiva deberá principiar con los objetos que en la sala de clase están al alcance del niño, es decir, con los objetos de la clase; despues se tratará el cuerpo del hombre, sus prendas de vestir i la casa en jeneral. Las palabras i frasecitas sacadas de esta enseñanza son las primeras que el niño oye e imita en la lengua extranjera, constituyendo por lo tanto la materia prima en que se ejercitará la pronunciacion especial del frances.

Hasta que no se hayan vencido las primeras dificultades de todos los sonidos extranjeros, sería de desear, si el número de alumnos no excede de veinticinco o treinta, que no se entorpeciera la impresion acústica con letras escritas, a no ser que se empleara una trascripción fonética, lo que sería del todo inadecuado con niños que apenas saben leer i escribir su lengua materna. Pero precisamente por el hecho de que el principal objeto de las primeras semanas es el aprendizaje de una nueva manera de articular, el profesor tiene que ser implacable con las faltas de pronunciacion. La facultad de imitar sonidos nuevos es por demas sorprendente en niños de corta edad, i ésta es una de las razones mas poderosas para recomendar el estudio de idiomas extranjeros desde el segundo año de la preparatoria.

Pero para enseñar debidamente la pronunciacion francesa no sólo es necesario que el profesor posea él mismo la correcta pronunciacion francesa, sino tambien que sepa analizarla i que tenga perfecto conocimiento de todos los puntos en que se distingue característicamente de la chilena. Por esto recomendamos tambien a los profesores de nacionalidad francesa el estudio de la fonética francesa (1).

El conocimiento teórico de la pronunciacion francesa es indispensable para que en cualquiera ocasion sepa el profesor cuál es el camino por cuyo medio se pueda alcanzar mas fácilmente la exacta imitacion de los sonidos franceses, i corregir las faltas de los alumnos. Sabido es ademas que la gramática

(1) Véanse los artículos sobre la fonética i su aplicacion al frances publicados en los tomos 81, 82 i 85 de los *Anales de la Universidad*. Allí se encuentran citados los títulos de las obras mas importantes, que pueden servir para este estudio.

de la lengua francesa *escrita* es mui distinta de la gramática de la misma lengua tal como se *pronuncia*. El frances de nacionalidad conoce por supuesto los diferentes matices de pronunciacion que hai en expresiones como las siguientes: *un grand résultat, un grand homme, une grande âme, une grande maison, une grande femme*; pero si se le preguntara cuántas son las pronunciaciones distintas de dicho adjetivo, diria a lo sumo tres formas: *gra*, i *grat* para el masculino, i *grad* para el femenino. I, sin embargo, pronuncia dos para el masculino: *grat om gra resúlta*, i dos o tres para el femenino: *grad am, grad mezo* o *grado mezo*, i *grado fam* o *grat fam*. I, si bien los niños de ninguna manera deben aprender de memoria estas formas, es indispensable que el profesor las pronuncie i enseñe correctamente, cuando se presentaren.

Pasamos ahora a indicar detalladamente cómo se puede hacer la enseñanza objetiva durante los primeros meses del primer año de frances.

II.—LA ENSEÑANZA OBJETIVA

La enseñanza de un idioma extranjero no puede dar buenos resultados sino empezando, desde luego, con la conversacion, i prescindiendo—al principio, por lo ménos—de reglas gramaticales, en armonía con el precepto pedagójico de "que no debe aprenderse la lengua por medio de la gramática, sino la gramática por medio de la lengua."

En efecto, si la enseñanza de un idioma vivo no ha de tender simplemente al perfeccionamiento de la cultura formal, como hasta hoi se ha venido creyendo; si el fin que se ha de perseguir no debe constituirlo esencialmente el conocimiento profundo de la lengua escrita, sino el de la lengua hablada, con sus palabras, frases, jiros i locuciones familiares; si el estudio de un idioma, en fin, ha de tener algun valor real i práctico, claro está que el único *medio* racional que habrá de emplearse no podrá ser otro sino el de la *conversacion*.

Pero téngase en cuenta que la conversacion en el primer período, no ha de considerarse como fin, sino como medio. El verdadero objetivo de la enseñanza, el fin a que han de ir enca-

minados todos los esfuerzos i la actividad del profesor, ha de ser la *pronunciacion*.

M. Michel Bréal, abordando tan importante cuestion, en una serie de luminosas conferencias que dió no há mucho en la Sorbonne, se espesaba en los términos siguientes: «La enseñanza de un idioma extranjero ha de distribuirse en tres períodos mas o ménos iguales, el primero de los cuales ha de consagrarse *casi* exclusivamente a la *pronunciacion*, el segundo a la *Gramática* i el tercero a la *Literatura*.» I la razon de ello es obvia. No siendo las palabras, en su estructura material, sino una reunion de sonidos, dicho se está que lo que importa conocer, ante todo, es el valor de los sonidos, si se quiere que las palabras resulten inteligibles en la conversacion.

No se vaya a creer, sin embargo—pues sería interpretar muy torcidamente el pensamiento de M. Bréal—que la pronunciacion deba considerarse como un ramo suelto e independiente, sin enlace ni conexion alguna con las demas partes de la Gramática. Ni se crea tampoco que al recomendar su estudio en el primer período, haya querido por ello darse a entender que la enseñanza no ha de abarcar sino única i exclusivamente el estudio teórico i profundo de los sonidos. Semejante interpretacion de las palabras de M. Bréal estaría en contradiccion con los sanos principios de la pedagogía moderna i con lo que nosotros mismos hemos sentado mas arriba. Claro está que si no debe estudiarse la lengua por medio de la Gramática, o lo que es lo mismo, por medio de reglas sistematizadas, no deducidas directamente del discurso, tampoco debe estudiarse la pronunciacion por medio de empalagosa e indijesta serie de reglas no deducidas directamente de la conversacion. Considerar los sonidos en abstracto, sin aplicacion inmediata al discurso, sería tan anti-pedagógico como lo sería, por ejemplo, en Aritmética, enseñar que $1 + 1 = 2$, sin referirse a objetos determinados, o en Jeografía dar la definicion de un rio sin haberse referido previamente a un rio determinado.

Probado, como queda, que el estudio de la pronunciacion debe formar la base de la enseñanza en el primer período, conviene ahora indagar si el estudio de la ortografía ha de emprenderse simultáneamente con el de la pronunciacion. En esta

cuestion las opiniones están divididas. Antiguamente se principió siempre por la ortografía, pero los pedagogos modernos se manifiestan adversarios del método simultáneo por la mala influencia que ejerce el signo escrito sobre la pronunciación. Sin embargo, muchos profesores, M. Passy, por ejemplo, sostienen la conveniencia de una escritura, por considerar que la memoria del oído, por sí sola, sin el auxilio de la memoria de la vista, es insuficiente para que los sonidos queden bien grabados en lo que jeneralmente se llama la memoria. Recomiendan por esto el empleo de una transcripción fonética sencilla, tal como la usada, por ejemplo, en "Le Maître phonétique". Por nuestra parte creemos que si en principio puede aceptarse la opinión de M. Passy, por lo que se refiere a la enseñanza del francés en nuestros Liceos, debemos dejar a un lado la transcripción a causa de la corta edad de los niños en la preparatoria. Además, no habría inconveniente en prescindir por completo del estudio de la ortografía en una buena parte del primer período, máxime si se tiene en cuenta el mayor ensanche que se ha dado en los nuevos programas al estudio de los idiomas vivos i la oportunidad que habrá de estudiar la ortografía con toda holgura en los períodos subsiguientes.

Enseñaremos el francés tan sólo oralmente en los primeros meses. En el caso de que se estimara conveniente el uso de una transcripción fonética (por ejemplo, en clases particulares con alumnos de no menos de 12 años), recomendamos que se haga con sumo tacto i discreción, evitando cuidadosamente entrar en detalles demasiado minuciosos, i dejando a un lado todo lo que pudiera dar lugar a confusiones i entorpecimientos.

De todas maneras, lo que no admite discusión es la importancia que tiene el conocimiento de la Fonética en la enseñanza de la pronunciación. En efecto, si bien es verdad que para emitir debidamente los sonidos puede bastar, en la mayoría de los casos, con la simple imitación, en algunos otros habrá necesidad, tal vez, para la mejor inteligencia de los sonidos, de dar alguna explicación acerca del juego i funcionamiento de ciertos órganos, explicación que mal podría darse si no se hubiera hecho previamente un estudio serio de la Fonética.

En lo que debe fijarse muy especialmente el profesor es en emitir pura, clara y correctamente los sonidos peculiares del francés, y en señalar los matices característicos de aquellos sonidos que tienen cierta analogía en los dos idiomas.

Para conseguir este objeto el profesor no deberá economizar ni tiempo, ni trabajo; necesitará armarse de resolución y paciencia y no se dejará arredrar por lo enojoso y poco ameno de la tarea, en la inteligencia de que su constancia en corregir una y otra vez las mismas faltas de pronunciación habrá de ahorrarle molestas repeticiones en los años posteriores: porque es más fácil aplicar oportuna y eficazmente el remedio al principio de la enseñanza, cuando el mal todavía tiene cura, que no esperar hasta más tarde, cuando, por haberse convertido la falta en vicio crónico, se haya hecho ya punto ménos que imposible aplicar el remedio.

Espuesta la importancia que ha de darse al estudio de la pronunciación, tócanos ahora decir unas cuantas palabras acerca de la conversacion y de su tratamiento.

En primer lugar, recomendaremos como medio muy sugestivo de enseñanza el *lenguaje de los jestos*. Su empleo tiene, sobre todos los demás medios, la ventaja de mantener en constante actividad la atención del alumno, y de hacer llamamiento a su facultad de adivinación, mucho más desarrollada en el niño de lo que generalmente se cree. Así, por ejemplo, si al querer enseñar la palabra *léte*, el profesor muestra con un jesto su propia cabeza, el niño tendrá forzosamente que hacer cierto esfuerzo de atención para hallar la relación entre el objeto que le señalan y la nueva forma de expresión con que le presentan dicho objeto. Cierta es que en algunos casos no será fácil sujetar, por medio de jestos, el significado de ciertas palabras o formas gramaticales. Pero, aun entónces, no sería conveniente dar la traducción en castellano, ántes de haber agotado todos los recursos que puedan suministrar el ingenio y la agudeza. Por nuestra parte, creemos que en la inmensa mayoría de los casos no habrá necesidad de apelar al recurso de la traducción, pudiéndose suplir la deficiencia del jesto por otros medios auxiliares, ya sea repitiendo la pregunta, ya sea acentuando con mas

fuerza la palabra o forma gramatical sobre las cuales se quiere llamar la atencion, ya sea dirijiendo la pregunta a uno de los alumnos mas aprovechados.

Supongamos, por ejemplo, que se quiere enseñar el uso del posesivo *ses*, sin necesidad de dar la traduccion en castellano. El profesor podrá proceder de la manera siguiente: *N., montrez vos bras*. El alumno, familiarizado ya en las lecciones anteriores con la pregunta (i con la contestacion) contestará sin vacilar: *Voici mes bras, monsieur* (1). El profesor apartará entónces la vista del alumno *N.*, i dirijiéndose a toda la clase, dirá, señalando con el dedo a *N.*: *N. montre ses bras*, acentuando con fuerza el nuevo posesivo *ses*. Despues preguntará a otro alumno *¿Qu'est-ce que N. montre?* Tenemos la seguridad de que un alumno por lo ménos habrá de contestar: *N. montre ses bras*. Si la primera vez nadie acertara con la contestacion, podrá repetirse la pregunta, una, dos o mas veces, i si la contestacion no fuera satisfactoria, lo que no nos atrevemos siquiera a suponer, entónces, i sólo entónces podria intercalarse la traduccion castellana.

Otro medio de enseñanza que puede dar mui buenos resultados es el de los ejercicios de *conjunto* en que toma parte toda la clase. Aunque, hoi por hoi, no seria talvez posible en nuestros Liceos practicar esos ejercicios con la amena variedad con que se ejecutan en algunos establecimientos de Alemania i Francia (simulacro de construccion de casas haciendo un alumno de carpintero, otro de albañil, etc; coleccion de insectos i plantas, cantos, etc.), siempre podrá utilizarlos el profesor, aunque no fuera mas que como ejercicios de pronunciacion i recapitulacion.

Por último, no creemos estaria de mas hacer ejecutar movimientos, como medio auxiliar del estudio de la conjugacion. Estos ejercicios, que no seria fácil practicar en el curso de humanidades, por motivos relacionados con la disciplina, podrán llevarse a cabo sin embarazo alguno en la preparatoria.

(1) El ejemplo está tomado de nuestra leccion VII de conversacion. La forma de los posesivos *vos* i *mes* ya se ha dado a conocer en las lecciones anteriores.

Como complemento a las observaciones que preceden, damos a continuación un modelo de lecciones de conversacion, para que sirvan de guía a los profesores que todavía no estén familiarizados con los métodos modernos de enseñanza.

Unas cuantas breves esplicaciones a modo de introduccion, bastarán para dar idea del camino i procedimiento que hemos seguido en la disposicion de nuestro modelo.

Teniendo en cuenta que la enseñanza del idioma patrio en los años de la preparatoria, versa principalmente sobre lecciones de objetos, hemos creido que la materia sobre la cual podia mejor versar la conversacion no debia ser otra sino los objetos que mas directamente se ofrecen a la vista de los alumnos. De esta manera, el frances en vez de presentárseles como un nuevo ramo, se les aparecerá como una materia conocida, con solo la novedad en la forma de espresion.

Despues de los objetos de la clase hemos considerado al individuo, tratando primero de las partes del cuerpo i pasando despues a las prendas de vestir i a la division del tiempo. Como no era nuestra intencion dar una serie completa de lecciones (de conversacion) sino mas bien indicar la marcha que convenia seguir para el tratamiento de la conversacion, sobre todo en lo referente a las formas gramaticales, creemos que bastará para el objeto con las lecciones que forman nuestra serie. El profesor podrá completarla hasta donde lo juzgare oportuno (1), no debiendo darla por terminada sino cuando estimare que los alumnos están lo suficientemente preparados para emprender con provecho la lectura.

Como quiera que la conversacion continuada sobre objetos pecaria al cabo de pesada i monótona, podria variarse la materia, intercalando de vez en cuando lecciones de recapitulacion, o bien interrumpiendo la materia por medio de transiciones oportunamente traídas, o bien alternando mas adelante la conversacion con la narracion de cuentecitos i anécdotas o con la recitacion de breves poesías como las que se encuentran en la primera parte de nuestro "Libro de lectura."

(1) Véase el *Programa de Lecciones de cosas* compuesto por el doctor Schneider.

Cada leccion deberá comprender los *pasos* siguientes:

- 1.º Repeticion de la leccion anterior.
- 2.º Leccion nueva (con mas o ménos ampliacion, segun sea mayor o menor la dificultad de la materia, de la forma o de ámbas a la vez.)
- 3.º Combinacion de las formas i materias tratadas en la leccion nueva.
- 4.º Ejercicios de conjunto (1).

Se nos observará tal vez que esta distribucion no la hemos seguido con todo rigor, sino en la primera leccion. En gracia a la brevedad i para dar mayor estension al tratamiento de las formas gramaticales, nos hemos visto en la necesidad de sacrificar el órden metódico de la distribucion. Creemos que para muestra del método en cuanto a la distribucion bastará con nuestra primera leccion.

Sólo nos resta agregar que nuestro modelo es susceptible de variaciones tanto en lo referente a la materia como en lo referente a la forma (2), i que el profesor no debe buscar en nuestro trabajo un modelo de imposicion, sino mas bien un modelo de esposicion.

PREMIÈRE LEÇON DE CONVERSATION

LA CLASSE

1 a). *Le maître. Voilà une porte* (3). *Jules* (4), *montrez-moi une porte.*

L'élève. Voilà une porte, monsieur.

— *Voilà une fenêtre. Montrez-moi une fenêtre, Charles.*

(1) Los ejercicios de *conjunto* pueden servir tambien de recapitulacion a cada paso. Cuando la materia o la forma no lo comportaren, pueden suprimirse.

(2) Acerca del tratamiento formal, véase lo que decimos sobre el particular en el capitulo correspondiente (Enseñanza objetiva por medio de cuadros.)

(3) En todos estos casos el profesor debe señalar los objetos con el dedo, colocándose a cierta distancia de los mismos.

(4) Seria conveniente que el profesor llamara siempre a los alumnos por su nombre, i nó por su apellido.

- Voilà une fenêtre, monsieur.
- Voilà *un mur*. Louis, montrez-moi un mur.
- Voilà un mur, monsieur.
- Voilà une porte et une fenêtre. Montrez-moi une porte et une fenêtre, Alfred.
- Voilà une porte et une fenêtre, monsieur.
- Voilà une porte, une fenêtre et un mur. Edouard, montrez-moi une porte, une fenêtre et un mur.
- Voilà une porte, une fenêtre et un mur monsieur.
- b) Montrez-moi un mur et une porte. *Tous ensemble!* (1)
- Tous ensemble: Voilà un mur et une porte, monsieur.
- *Encore une fois!* Tous ensemble! Etc., etc.
- 2 a) *Voilà une, deux portes.* (2) *Montrez-moi deux portes.*
- *Voilà une, deux portes*, monsieur.
- Montrez-moi un, deux, *trois* murs. — Montrez-moi une porte, une, deux fenêtres et un, deux, trois murs.
- *Attention!* Voilà une porte. *Il y a* une porte *dans la classe*. *Combien de portes y a-t-il* dans la classe? *Combien de fenêtres y a-t-il* dans la classe?
- Voilà un, deux, trois, *quatre* murs. *Combien de murs y a-t-il* dans la classe? *Combien y a-t-il* de portes, de fenêtres et de murs.
- b) Tous ensemble: Montrez-moi deux portes et deux fenêtres. Etc., etc.
3. *Voilà le plafond. Montrez-moi le plafond. Combien de plafonds y a-t-il?*
- Voilà *la table*. Montrez-moi la table. *Combien de tables y a-t-il?*
- Voilà *la chaise*. Montrez-moi la chaise. *Combien de chaises y a-t-il?*
- Voilà *le tableau noir*. Montrez-moi le tableau noir. *Combien de tableaux noirs y a-t-il?*

(1) Los ejercicios de *conjunto* pueden servir de resumen a cada paso. Para que la contestación resulte uniforme, puede dejarse de señalar los objetos.

(2) El profesor señalará i contará al mismo tiempo, debiendo exigir lo propio en la contestación.

4. *Tous ensemble!* Combien de portes (de murs, de fenêtres) y a-t-il dans la classe?

Combien de plafonds, (de tables, de chaises, de tableaux noirs) y a-t-il dans la classe?

Montrez-moi une porte (deux fenêtres, trois murs), la chaise, (le plafond, la table, le tableau noir).

DEUXIÈME LEÇON DE CONVERSATION

LA CLASSE (SUITE)

Asseyez-vous! (1) *Les mains sur la table! Attention!*

1. *Répétition de la première leçon.*

2. *Voici le plancher* (2). Montrez-moi le plancher.

— (*Voici le plancher, monsieur.*)

— *Voici la craie.* Montrez-moi la craie (3).

— *Voici le torchon.* Montrez-moi le torchon.

— *Voici un livre.* Montrez-moi un livre.

— *Voici un cahier.* Montrez-moi un cahier.

Montrez-moi un *porte-plume*; — un, deux, trois *crayons*; — une ardoise, — une, deux, trois, *quatre plumes*; — un *canif*; — la *gomme*; — la *règle*; — l'*éponge* de l'ardoise.

Esercice d'ensemble.

3. — *Voici un livre* (4). *J'ai un livre.* Combien de livres avez-vous?

— (*J'ai un (deux, trois) livres.*)

— *Voici un cahier.* *J'ai un cahier.* — Combien de cahiers avez-vous?

— Combien de porte-plumes avez-vous? Etc., etc.

(1) Los mandatos i reconvenções deben hacerse siempre en frances i con la mayor concisión posible en la espresion.

(2) En este ejercicio, el profesor tocará el objeto en la pregunta i el alumno hará lo mismo en la contestacion.

(3) En adelante solo indicaremos entre paréntesis la contestacion, cuando ésta no estuviere suficientemente indicada en la pregunta.

(4) En este ejercicio el profesor tomará el objeto en la mano i el alumno en la respuesta se referirá siempre al objeto que señale el profesor.

- Voici un cahier. Montrez-moi le cahier.
- Voici un crayon. Montrez-moi le crayon.
- Voici un porte-plume. Montrez-moi le porte-plume.
- Voici le tableau noir. Montrez-moi le tableau noir. Etc.

Exercice d'ensemble.

Debout (1)! Sortez!

TROISIÈME LEÇON DE CONVERSATION

LA CLASSE (SUITE)

Asseyez-vous! Etc., etc.

1. *Répétition de la leçon précédente.*

2. *Voici un banc. Je montre un banc.*

— Montrez un banc. — *Qu'est-ce que vous montrez?*

— *(Je montre un banc.)*

Montrez-moi deux bancs (2). *Qu'est-ce que vous montrez?*

Montrez-moi . . . bancs. *Qu'est-ce que vous montrez? Etc.*

— Voici deux bancs. *Qu'est-ce que je montre?*

— *(Vous montrez deux bancs.)*

Voici trois bancs. *Qu'est-ce que je montre? (3) Etc.*

3. *Montrez un . . . banc, Jacques. Qu'est-ce que Jacques montre?*

— *(Jacques montre un banc.)*

— *Qu'est-ce qu'il montre?*

— *(Il montre un banc.)*

Montrez quatre bancs, Jules. *Qu'est-ce que Jules montre?*

Etc., etc.

Louis et Alfred, montrez trois bancs. Qu'est-ce que Louis et

Alfred montrent? Qu'est-ce qu'ils montrent?

Exercice d'ensemble.

Debout! Sortez!

(1) o: *levez-vous!*

(2) Véase nota 2, páj. 427. En la numeracion el profesor no pasará por ahora mas allá del número de bancos que haya en la clase.

(3) En ejercicios como éste pueden suprimirse los de conjunto.

QUATRIÈME LEÇON DE CONVERSATION

LA CLASSE (FIN)

1. *Répétition de la leçon précédente* (1).
2. *Répétition générale des trois leçons précédentes.*
 - a) Montrez-moi une porte, (une fenêtre, deux murs, etc.)
 - b) Combien de plumes (de livres, etc.) avez-vous?
 - c) Qu'est-ce que je montre? Qu'est-ce que vous montrez?
 - d) Qu'est-ce que Pierre montre? Qu'est-ce qu'il montre?
 - e) Qu'est-ce que Gustave et Ernest montrent? Qu'est-ce qu'ils montrent?
3. *Paul, prenez un crayon. Qu'est-ce qu'il a?*
George, prenez la règle. Qu'est-ce qu'il a? Etc.
Pierre et Étienne, prenez un livre. Qu'est-ce que Pierre et Étienne ont? Qu'est-ce qu'ils ont? Etc., etc.

CINQUIÈME LEÇON DE CONVERSATION

NUMÉRAUX (2)

1. *Un et un font deux. Combien font un et un?*
 — Combien font deux et deux? Combien font deux et trois?
 Etc. (3)
 — *Deux moins un font un. Combien font deux moins un?*
 Combien font six moins trois? Combien font dix moins quatre? Etc.
 — *Deux fois deux font quatre. Combien font deux fois deux?*
 Combien font trois fois cinq? Combien font sept fois trois? Etc.
 — *Quatre divisé par deux font deux. Combien font quatre divisé par deux?* Combien font huit divisé par deux? Etc.

(1) Aunque suprimimos los mandatos, no dejará por eso el profesor de usarlos en la lección en frances, sobre todo los que intervienen a cada momento.

(2) Para que el alumno no note demasiado la falta de trabazon en la materia podrá el profesor empezar la lección diciendo: *Hoi voi a ver si sáben Uds. las cuatro operaciones. . .*

(3) Téngase en cuenta lo indicado en la nota 2, páj. 429.

2. *Numérotez-vous! Comptez les bancs! Comptez les élèves!*

3. *Vous êtes un élève. Je suis un professeur.*

Qu'est-ce que je suis? Qu'est-ce que vous êtes?

— Êtes-vous le premier? (— *Oui, monsieur, je suis le premier.*)

— Êtes-vous le deuxième? (— *Oui, monsieur, je suis le deuxième.*) Etc.

SIXIÈME LEÇON DE CONVERSATION

1. *Répétition de la leçon précédente.*

2. *Êtes-vous le deuxième? (1) (— Non, monsieur, je ne suis pas le deuxième.) Etc., etc.*

— *Charles est-il le troisième? (Non, monsieur, il n'est pas le troisième.) Etc., etc.*

3. — *Êtes-vous petit? (— Non, monsieur, je ne suis pas petit) (2).*

— *Et moi, suis-je petit? (— Non, monsieur, vous n'êtes pas petit.) Etc.*

— *Et N. (3) est-il grand? (Non, monsieur, il n'est pas grand.) Etc., etc.*

— *Quel âge avez-vous? Avez-vous quinze ans? (— Non, monsieur, je n'ai pas quinze ans.) Et P., quel âge a-t-il? A-t-il quatorze ans? (— Non, monsieur, P. n'a pas quatorze ans.)*

SEPTIÈME LEÇON DE CONVERSATION

PARTIES DU CORPS

1. *Répétition de la leçon précédente.*

2. *Voici la tête (4). Je montre la tête. Montrez-moi la tête. — Qu'est-ce que vous montrez? (— Je montre la tête).*

(1) En todos estos ejercicios el profesor hará la pregunta de tal manera que obtenga forzosamente la contestación en forma negativa.

(2) Sería conveniente emplear en este ejercicio los adjetivos calificativos más comunes (1.º *color*, 2.º *tamaño*, 3.º *forma*, 4.º *especie*), como predicados de los alumnos i de los objetos. (Blanc, grand, carré, jeune, etc.)

(3) En adelante, en lugar de los nombres pondremos N. P. etc.

(4) El profesor, por medio de jestos, provocará la contestación sin necesidad de intercalar explicación alguna en castellano.

Voici le *tronc*, — les *membres*. — Qu'est-ce que je *montre*?
Quelles sont les principales parties du corps? Combien de têtes,
 de troncs, de membres avez-vous?

3. N., montrez-moi la *figure* (1). Qu'est-ce que N. *montre*?

N., montrez *les cheveux, le front, les tempes, les yeux, les sourcils, les paupières, le nez, les joues, les oreilles, la bouche, le menton*.
 Qu'est-ce que N. (il) *montre*?

— Quelles sont les principales parties de la *figure*?

— Combien de fronts (de nez, etc.) avez-vous, a-t-il?

HUITIÈME LEÇON DE CONVERSATION

PARTIES DU CORPS (SUITE)

1. *Répétition de la leçon précédente.*

2. Nous allons parler du *tronc* et des *membres*. De quoi allons-nous parler?

Montrez-moi le *cou*. Qu'est-ce que vous *montrez*?

Montrez-moi les *épaules*, — la *poitrine*, le *dos*. Qu'est-ce que vous *montrez*?

Voici (2) les *épaules*, — la *poitrine*, — le *dos*. Qu'est-ce que je *montre*?

— Quelles sont les principales parties du *tronc*?

— Combien de *cous*, (d'*épaules*, de *dos*, etc.) est-ce que vous avez, est-ce que N. a, est-ce qu'il a?

3. Pierre et André, montrez *vos bras*. Ils montrent *leurs bras*. Qu'est-ce qu'ils *montrent*?

N. et P., montrez *vos jambes*; — *votre bras droit*; — *votre bras gauche*; — *votre jambe droite*; — *votre jambe gauche*; — *vos mains*; — *vos pieds*; — *votre main droite*; — *votre main gauche*; — *votre pied droit*; — *votre pied gauche*. Qu'est-ce qu'ils *montrent*?

(1) Por ahora no conviene entrar en demasiados detalles, por lo que aconsejaríamos se mencionaran tan solo aquellas partes que mas saltan a la vista. Sirva esta nota de advertencia a las lecciones siguientes.

(2) Alternese la 1.ª p. s. i 2.ª p. pl. para que el alumno pueda practicar as dos formas.

— Combien de bras (de jambes, de mains, etc.) est-ce que j'ai, est-ce que nous avons, est-ce que vous avez, est-ce que N. a, est-ce qu'il a?

NEUVIÈME LEÇON DE CONVERSATION

PARTIES DU CORPS (FIN)

1. Répétition de la leçon précédente.
2. N. levez-vous! Montrez vos bras. N. montre ses bras. Qu'est-ce qu'il montre?
Montrez vos jambes (vos mains, vos doigts, vos ongles, etc.)
Qu'est-ce qu'il montre? (1)
Montrez votre jambe droite (votre pouce, votre index, etc.)
Qu'est-ce qu'il montre? (2)
3. Montrez vos yeux. Qu'est-ce que je montre? (3)
— (Vous montrez vos yeux).
Voici mes oreilles, (mes joues, etc.) Qu'est-ce que je montre?
Montrez votre bouche. Qu'est-ce que je montre? (4)
— (Vous montrez votre bouche). Voici mon canif (ma plume, mon crayon, etc.) Qu'est-ce que je montre?

DIXIÈME LEÇON DE CONVERSATION

VÊTEMENTS

(5) Le gilet de coton, le gilet de laine, la chemise, la cravate, le faux-col, les manchettes, les boutons de manchette, le gilet,

(1) En este ejercicio solo se hará uso de palabras en plural para que el alumno ejercite el posesivo de 3.ª pers. pl. siendo uno solo el poseedor.

(2) Exijanse solo palabras en sing. para ejercitar el posesivo de 3.ª persona singular.

(3) El profesor señalará sus ojos. Escójanse sustantivos en plural para ejercitar el posesivo de 2ª pers. pl. (ficticia).

(4) El profesor señalará su boca. Úsese solo sustantivos en singular para ejercitar el posesivo de 2ª pers. sing. (ficticia).

(5) En adelante solo indicaremos los vocablos i las frases que pueden usarse en la conversacion. Para iniciar al alumno en la materia nueva el

la veste, le par-dessus, les caleçons, le pantalon, les bas, les souliers, les bottines, les gants, le chapeau.

Questions. Qu'est-ce que je porte, que portons-nous, portez-vous, porte-t-il, portent-ils, porte-t-on sous (sur) la chemise, le gilet, etc.?

Qui fait les habits, les chemises, les souliers, les chapeaux?

Que met-on dans les poches du gilet et de la veste?

ONZIÈME LEÇON DE CONVERSATION

DIVISION DU TEMPS

(1) Quelle heure est-il? Il est une heure, deux heures, etc., midi, minuit, trois heures du matin, quatre heures de l'après-midi, neuf heures du soir, six heures et quart, onze heures et demie, huit heures moins un quart, dix heures trois quarts, midi moins vingt, six heures vingt-cinq.

Combien d'heures le jour a-t-il? Combien de jours y a-t-il dans la semaine? Quels sont les sept jours de la semaine? Quel est le premier, le deuxième, etc. jour de la semaine? Quel jour était-ce hier, avant-hier? Quel jour sera-ce demain, après-demain? Quels sont les douze mois de l'année? Quel est le premier, le deuxième, le dernier mois de l'année? Quelles sont les quatre saisons de l'année? Dans quelle saison fait-il chaud, fait-il froid? Dans quelle saison porte-t-on des chapeaux de paille, des par-dessus? Quelle est la saison des fleurs, des fruits, etc.?

ENSEÑANZA OBJETIVA POR MEDIO DE CUADROS

Antes de pasar al tratamiento de la lectura, séanos permitido agregar algunas palabras acerca de la enseñanza objetiva por medio de cuadros.

profesor tendrá en cuenta la nota 4, pág. 431 así como los procedimientos empleados en las lecciones anteriores. Las formas nuevas deberán alternarse con las ya conocidas.

No se olvide hacer siempre una breve repeticion de la leccion anterior

(1) Para que el alumno no note lo brusco de la transicion el profesor, al terminar el repaso de la leccion anterior, podrá preguntar. Qu'est-ce que je porte dans la poche de mon gilet? (Sacando el reloj.)

Después de haber dado a conocer los principales objetos que se presentan más directamente a la vista del alumno, los cuadros ilustrados pueden prestar utilísimos servicios, ya sea como continuación de las lecciones sobre objetos, ya sea como complemento a ciertos trozos de lectura. Entre las colecciones más conocidas nos atreveríamos a recomendar muy particularmente la de *Hölzel* de Viena i la de *Lehmann* de Mannheim. La primera forma una serie de ocho cuadros que representan el invierno, la primavera, el verano, el otoño, una granja, una cordillera etc. La segunda comprende nueve cuadros: dos para el invierno (una aldea i un salón); dos para la primavera (una selva i un jardín); uno para el verano (una casa de campo); uno para el otoño (las principales faenas del campo); i, por último, tres más, que representan respectivamente: la cocina, la industria i la guerra, i el hombre i la tierra. (1)

Una i otra colección se recomiendan por lo esmerado de la factura i por lo ameno, variado e instructivo de las ilustraciones. Las personas i objetos que aparecen en cada cuadro se prestan admirablemente a una conversación animada e interesante i contribuyen no solo a aumentar el caudal de palabras, formas i giros nuevos en el idioma que se enseña, sino también a perfeccionar la cultura *real* del alumno.

El desarrollo que puede darse al material representado en cada cuadro es, por decirlo así, *inagotable*, pues además de las muchas figuras que en todos i cada uno de ellos aparece, no hai objeto, no hai asunto de la vida humana que no pueda hallar cabida en ellos por medio de digresiones hábil i oportunamente traídas.

Como ya lo hemos dicho más arriba, ámbas colecciones, gra-

(1) Para la enseñanza del Francés no existe el inconveniente que presentaría el empleo de los mismos cuadros para la enseñanza objetiva de la clase de Castellano. Para ésta se necesitarán cuadros que representen escenas de la patria del alumno, es decir, de Chile; para la enseñanza de los idiomas extranjeros deben tomarse cuadros que representen las costumbres i la naturaleza del país respectivo. No es posible aprender una lengua sin conocer al pueblo que la habla. La comparación de la naturaleza i de las costumbres del extranjero con las de la patria, dará lugar a un ensanchamiento considerable de esta enseñanza objetiva por medio de cuadros.

cias a su feliz i acertada clasificacion, pueden servir de complemento a muchos de los trozos de nuestro *Libro de lectura*, sobre todo a aquellos cuyo contenido es, ante todo, de valor *real* i práctico. Entre ellos citaremos mui especialmente los que tratan de las cuatro estaciones (26-30 de la 2.^a parte) por haber sido escritos teniendo en mira los cuatro primeros cuadros de la coleccion Hölzel.

La enseñanza por medio de los cuadros requiere mucho tino i habilidad por parte del profesor, ya sea en lo referente al tratamiento material, ya sea en lo referente al tratamiento formal. Tanto el uno como el otro han de ser graduales, abarcando en el primer grado la simple enunciacion de los principales objetos en la forma mas concisa; comprendiendo en el segundo grado la repeticion de esos mismos objetos, mencionando, en proposiciones completas, sus partes i atributos especiales, i espresando en el tercero, por medio de oraciones complejas, la relacion que pueda haber entre unos i otros objetos.

Terminada la enseñanza de los cuadros en sus tres grados fundamentales, podran hacerse algunas ampliaciones de la materia por medio de digresiones relacionadas con el objeto de que se esté tratando. Estas digresiones pueden ser de diferente carácter: históricas las unas, científicas las otras, segun lo comporte la naturaleza del objeto. Así, por ejemplo, en el cuadro 1.^o de la coleccion Lehmann, despues de haber tratado el número 19 (la iglesia) en sus tres grados fundamentales, podrán mencionarse las iglesias mas conocidas de Santiago, hacer una breve relacion histórica de la Catedral i concluir con una interesante escursión en que se den a conocer las catedrales mas famosas del Viejo Mundo. Así tambien, en el mismo cuadro, despues de haber tratado el número 5 (el cuervo) en sus tres grados, podrá hacerse una descripcion detallada del cuervo o hacer aprender una fábula en que intervenga dicho animal, como por ejemplo la conocida fábula de La Fontaine «Le corbeau et le renard» (1).

Téngase bien presente que el tratamiento material i formal han de seguir una marcha paralela, de manera que a una des-

(1) Véase el *Libro de lectura*, IV 5, páj. 94

cripción sencilla del objeto corresponda también una forma sencilla, i a una descripción detallada i minuciosa corresponda una forma algo más complicada i compleja. Supongamos, por ejemplo, que se trata de explicar el ya citado cuadro 1.º de la colección Lehmann. El tratamiento material en el primer grado consistirá simplemente en enunciar los 22 objetos que en dicho cuadro aparecen. El tratamiento formal consistirá en frases como las siguientes:

Profesor.— Qu'y a-t-il au numéro I?

Alumno.— Au numéro I il y a un homme de neige.

No vaya a creerse, sin embargo, que, porque la forma ha de ser sencilla, haya por eso de ser invariablemente la misma. Forma simple no significa forma única; i así como la enseñanza acabaría al fin por pecar de pesada i monótona si no hubiera novedad en la materia, así también pecaría de lo mismo, si no hubiera novedad en la forma. Muy pobre de recursos habría de ser el profesor que, al tratar de todos los objetos en el primer grado, se creyera obligado a emplear la misma forma en todos los cuadros; el aburrimiento sería general i el alumno, con sus bostezos i falta de atención, no tardaría en llamar al orden al profesor.

El mejor medio de evitar estas molestas i enojosas repeticiones consiste en tener preparadas de antemano ciertas *frases-tipos*, a fin de que, cuando el alumno esté lo suficientemente familiarizado con una forma, tenga el profesor a la mano otra nueva que reemplace a la primera.

Conocidos ya todos los objetos, podrá pasarse al 2.º grado con frases por el estilo de las siguientes:

Profesor.— Quelles sont les principales parties de l'homme de neige?

Alumno.— Les principales parties de l'homme de neige sont: la tête, le tronc, les bras et les jambes.

P.— Qu'est-ce que l'homme de neige tient au bras? Qu'est-ce qu'il a à la bouche, etc...? Que fait le petit garçon, le vieux mendiant, le gros corbeau, etc...?

Se seguirán señalando de este modo los atributos *característicos* de cada objeto por medio de proposiciones en que entren algunos modificativos, ampliando unas veces el sujeto, otras veces

el atributo o bien ámbos a la vez. La observacion que hicimos en el grado anterior respecto a la forma, tiene aplicacion oportuna en este grado respecto a la materia. *En los objetos que pertenezcan a la misma especie huelga repetir siempre las mismas partes i los mismos atributos.* Una vez indicadas las partes que tengan iguales dos o tres objetos de la misma especie, hai que fijarse mas bien en las diferencias que en las semejanzas, de lo contrario el objeto no estaria debidamente caracterizado.

En el tercer grado debe abarcar la conversacion un campo mas dilatado, considerando los objetos, no ya aisladamente sino en sus relaciones unos con otros. Las oraciones han de ser mas largas, no contentándose con proposiciones absolutas, sino tratando de ejercitarse en oraciones compuestas. El profesor preguntará, por ejemplo: *Qu'est ce que la dame donne au mendiant qui se trouve devant elle?—Pourquoi le mendiant tend-il le chapeau? A quoi la petite fille qui est près du mendiant s'occupe-t-elle?* etc.

En este grado el profesor hablará lo ménos posible, dejando libre vuelo a la inventiva de los alumnos i no interviniendo sino en los casos estremos. Que el alumno da un tropezon? Poco importa. Que se infrinjen las reglas gramaticales? Ya las respetará mas adelante. Lo principal, lo que urje es andar; i cuanto ántes se dejen las andaderas, mejor!

En cuanto al tratamiento de las formas gramaticales, ya tendremos ocasion de esponer nuestras ideas en el capítulo correspondiente.

III.—LA PRIMERA LECTURA

Despues de unos dos o tres meses de enseñanza objetiva i exclusivamente oral, ya será tiempo de pasar a la lectura. Siendo para el alumno del segundo año de la preparatoria todavía un trabajo bastante dificultoso la lectura corriente en castellano, ha de procederse con mucho tino para no hacer demasiado difícil la tarea de la lectura francesa. Por esto recomendamos un método segun el cual la lectura francesa durante el primer año no es propiamente lectura. Es decir, no debe exijirse del niño nunca que descifre las palabras impresas francesas como lo hace

con las castellanas. La falta absoluta de correspondencia entre la letra i el sonido, a la cual no está acostumbrado el alumno a causa de la ortografía casi netamente fonética del castellano, lo perturbaría indudablemente por completo, i le echaría a perder la pronunciación francesa.

Precisamente el objeto de la lectura francesa debe restringirse durante el primer año a acostumbrar al alumno al hecho de que en francés deben aprenderse en cada palabra dos cosas: la pronunciación i la ortografía. No se debe deducir por ahora la pronunciación de la ortografía ni ésta de aquélla, porque para tal deducción se necesitaría un sinnúmero de reglas cuya enseñanza estaría, según hemos visto, completamente fuera de lugar en este período. Queda la única posibilidad de que se traten separadamente la pronunciación i la ortografía i, si eso no se pudiera, dejaráse a un lado por ahora el aprendizaje sistemático de la ortografía, pues ella ni de lejos puede compararse en cuanto a la importancia con la pronunciación.

Durante el primer año nunca se debe presentar al niño un texto que no sepa ya casi de memoria con pronunciación correcta. Así pues vendrá la lectura de un trozo solo después de haberlo tratado i analizado detenidamente, i entonces bastarán al niño las correspondencias vagas que hai entre la letra i el sonido, pues las letras impresas o escritas ya no deben enseñarle el sonido como en la lectura castellana, sino solo recordarle la pronunciación que ya sabe.

Por este motivo los trozos que se tratan en el primer año no pueden ser muy largos, pero deben ser muy interesantes para un niño de unos ocho años; deben tratar de hechos o cosas, no de abstracciones, i no deben contener ninguna frase que no añada algo de nuevo a la idea. Solo si se llenan todas estas condiciones, el niño podrá retenerlos fácilmente en la memoria. Hemos tratado de arreglar la primera parte de nuestro «Libro de Lectura» en conformidad con las ideas emitidas.

Entrando ahora en los detalles, recomendamos que como primeros ejercicios de lectura se tomen algunas poesías cortas, que ya se han aprendido de memoria durante el período de la enseñanza objetiva para interrumpir lo monótono de las preguntas i contestaciones cortas, según va indicado en la página 425.

Tomemos por ejemplo la poesía número 11, página 4 del «Libro de Lectura» (1). Este trocito se presta bien para intercalarlo después de unas tres o cuatro semanas de enseñanza objetiva (2). El aprendizaje, por supuesto, se hará en la clase. El profesor dice a los alumnos que va a enseñarles una pequeña poesía i principia diciendo los dos primeros versos, dos o tres veces con pronunciaci3n mui clara. Después pregunta: — «¿Quién ha entendido una palabra?» Serán conocidas las palabras *petit* i *grand*; se repetirán algunas frases en las cuales se han encontrado esas palabras, como: *je suis petit, il n'est pas grand*, etc.

El significado de la forma verbal *j'étais* probablemente se debe indicar simplemente por la traducci3n; con esto la palabra castellana que corresponde a *quand* «cuando» se adivinará. Entendido el significado de los dos versos se ejercita la pronunciaci3n del primero, después la del segundo, después los dos versos a la vez, i ya toda la clase los sabrá repetir de memoria. En los dos versos que siguen será nueva la palabra *j'allais*; dada su traducci3n el entendimiento de los versos tercero i cuarto no ofrecerá mas dificultades. Se ejercita la pronunciaci3n de cada uno, después de los dos versos i al fin se hace repetir todo. Así se continúa con la explicaci3n i el aprendizaje aplicando todos los medios instructivos que hemos mencionado en la página 431 i siguientes. Por ejemplo, para la segunda parte del trocito ayudaría muchísimo si tomara el profesor un «sou» lo mostrara a los niños i se lo metiera en el bolsillo diciendo con los jestos respectivos «voici un sou; maintenant le sou est dans ma poche.» Fácilmente toda la clase aprenderá así los ocho versos

(1) Hé aquí los versos:

Quand j'étais petit,
je n'étais pas grand;
j'allais à l'école
comm' les petits enfants,
un sou dans ma poche,
du pain dans mon panier;
j'allais ach'ter des poires
chez Martin l'épicier.

(2) Por ejemplo después de la sesta lección de conversaci3n. Véase página 431.

dentro de una hora. En la clase siguiente se hace recitarlos, principiando por los alumnos aprovechados que los han retenido bien i despues pidiendo la repetición en frances como en castellano; primero de dos en dos versos, despues de cuatro en cuatro i al fin la poesía entera, alternándose los alumnos, diciendo uno las palabras francesas, el otro las castellanas, principiando ora por la lengua extranjera ora por la materna.

Habiéndose tratado así este trozo, i algunos mas de los doce primeros números del «Libro de Lectura», puede un buen día abrirse por primera vez el libro. El profesor dice a los alumnos que los franceses no escriben como pronuncian i lee el trozo respectivo. Los alumnos deben fijarse en las palabras impresas (1) i manifestar de vez en cuando por el delecteo que saben qué palabras impresas corresponden a las pronunciadas. Despues deben leer ellos, es decir, recitar la poesía que saben de memoria fijando la vista i el dedo en las palabras correspondientes francesas.

Hai que tener mucho cuidado de que los alumnos no alteren en lo mas mínimo la pronunciación aprendida por la ortografía, diciéndoles como norma «que no pueden saber la pronunciación *por medio* de la ortografía sino que deben aprenderla separadamente i guardarla siempre *a pesar* de la ortografía.»

Los niños deben copiar los versos o las frases en la pizarra grande, con el libro en la mano, despues volver a copiarlos en su casa con la mejor letra posible en un cuaderno limpio, para que la enseñanza del frances coadyuve al mismo tiempo a la de la caligrafía.

En jeneral, en las primeras clases de lectura i ortografía será mui útil que el profesor i mas tarde los niños escriban los trocitos o las frases que se tratan en la pizarra, para que se concentre la atención de todos los alumnos, i, en jeneral, se emplearán todos los procedimientos pedagógicos que se usan para la enseñanza de la lectura en el idioma patrio.

Despues de haber tratado así algunas de las poesías aprendidas, se pueden escribir en la pizarra tambien algunas de las

(1) En las primeras clases es mas conveniente escribir el trozo en la pizarra.

frases típicas que se han tratado en la enseñanza objetiva, como: *Où est la porte?—Voilà la porte.—Voici ma plume.—Donnez-moi votre livre*, etc.

Pero no se exajere esto. No es de ninguna manera necesario que los alumnos ya aprendan a escribir todas las frases que entienden i hablan. Seria un ejercicio mui fastidioso el de escribir todas esas preguntas i contestaciones ya tratadas que han perdido el interes de ser nuevas. La mayor parte de las palabras sobre las cuales versan las lecciones objetivas se encontrarán mas tarde en los trozos de lectura; especialmente hemos intercalado para este fin los trozos 21 "La classe" i 23 "Ma chambre". Recomendamos para los primeros ejercicios de lectura i ortografía, despues de las poesías, mas bien los cuentecitos números 13 a 20 del libro, que tambien se prepararán ántes oralmente.

Para todo lo siguiente téngase presente que tambien el aprendizaje de la lectura i la ortografía debe ser mecánico, imitativo, prescindiendo, por supuesto, en absoluto de reglas ortográficas, fuera de algunas indicaciones jenerales (u = ü, ou = u, au = o, ch = sh no como en castellano, etc.).

Al cabo de poco tiempo, el niño mismo se formará por la costumbre de la lectura algo semejante a reglas ortográficas i gramaticales (1) que le puede servir de guía, aunque nunca se haya enunciado como regla.

Para evitar las faltas de pronunciacion nunca se debe exigir del niño que lea frases que no haya leído ántes el profesor.

Como complemento de las observaciones que acabamos de esponer, damos a continuacion un ejemplo de un trozo de lectura con las indicaciones necesarias para su tratamiento.

(1) Pueden servir de ejemplo de reglas gramaticales las correspondencias regulares mas comunes de terminaciones verbales (ia=*ais*, ar=*er*, ado=*é*, etc.)

IV.—TRATAMIENTO DE UN TROZO DE LECTURA
EN EL PRIMER PERÍODO

L'IGNORANCE

Un paysan avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant.

Il entra dans la boutique d'un opticien, afin d'en acheter une paire pour lui.

L'opticien lui présenta un livre et plusieurs paires de lunettes, que le paysan essaya succesivement pour déclarer aussitôt qu'elles ne valaient rien. Enfin l'opticien impatienté jeta les yeux sur le livre que tenait le paysan et s'aperçut qu'il le tenait à l'envers.

—Mon ami, lui dit-il, les lunettes sont bonnes, mais peut-être que vous ne savez pas lire?

—Si je savais lire, répliqua l'autre, je n'achèterais pas de lunettes. (1)

El profesor lee la primera frase: *Un paysan avait remarque que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant.* (2) Despues, el profesor, auxiliado en cuanto sea posible, por los niños, establece el significado de la frase i hace repetir la traduccion castellana. A continuacion se hace repetir la frase francesa, dividida en sus grupos naturales segun la construccion, i observando las pausas requeridas por la lectura. Si la imitacion no da un resultado satisfactorio se toman grupos mas pequeños, cuidando de no separar en ningun caso el artículo del sustantivo, el pronombre del verbo, etc. Es decir, el profesor dice sepa-

(1) Véase nuestro *Libro de lectura*, páj 18.

Para las observaciones que siguen nos ha servido de modelo el excelente librito de MAX WALTER, *Der französische Klassenunterricht* (la enseñanza del frances) Marburgo, 1883.

(2) En el trozo del *Libro de lectura* se han unido las dos primeras frases. Sin embargo, hai que descomponer tales frases para el primer tratamiento oral. En la primera presentacion del trozo los alumnos no deben tener delante de sí ningun libro abierto; solo mas tarde cuando ya tengan cierta práctica en la lectura podrá presentárseles la pronunciacion i la ortografia a la vez.

radamente: *Un paysan | avait remarqué*, i lo hace repetir; despues se juntan los dos grupos de palabras. En seguida se ejercita en grupos; (*que*) *beaucoup de personnes | portent des lunettes | en lisant*. Ejercitadas todas las partes, se restablece poco a poco la frase entera. Despues el profesor escribe la frase en la pizarra, vuelve a leer i hacer repetir las partes i la frase completa a algunos alumnos i despues a la clase entera. (1) Hai que cuidar mucho que en la lectura la influencia de la ortografía no altere la buena pronunciaci3n ya aprendida. Se hace repetir la traducci3n para fijar debidamente el significado de cada palabra o grupo de palabras, pero sin hacer repetir inmediatamente la frase francesa i la traducci3n castellana al mismo alumno, porque la diferente manera de articular en frances i castellano causa fácilmente entorpecimientos si por acaso se emplean alternativamente palabras en los dos idiomas.

No es conveniente todavía entrar en los detalles de la diferencia entre la pronunciaci3n i la ortografía; preferible sería mas bien acentuar las igualdades.

Para ejercitar desde luego el entendimiento del frances hablado i para incitar a los alumnos a pensar por sí mismos en frances, el profesor trata cada frase en frances analizando sus distintas partes. Así no solamente se trabaja para alcanzar ese fin, en jeneral, sino que tambien se ejercitan por las variadas repeticiones especialmente las palabras nuevas i al mismo tiempo se prepara la intelijencia de la construccion gramatical, porque se toma sucesivamente como objeto de la pregunta el sujeto, el verbo, el complemento directo, el indirecto i los ordinarios. El alumno tiene que contestar siempre en frases completas, no importando que, como sucede a menudo, tal o cual pregunta se repita casi íntegra en la contestacion. Las palabras nuevas que el profesor necesite para las preguntas se aprenderan al principio únicamente por el oido i no por la vista.

(1) Tambien el profesor pudiera preparar el entendimiento de la frase si alguien tiene anteojos en la clase por frases como *comment appelle-t-on cela en espagnol?*—*En français cela s'appelle des lunettes. Qui porte des lunettes?... ejemplos....* El profesor saca el resultado: *beaucoup de personnes portent....* I solo ahora se pasa a la frase principal: *Un paysan avait remarqué cela*, etc.

La frase *beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant* se descompondrá, pues, así:

1. Sujeto: *Qui porte des lunettes?*
2. Atributo: *Que font beaucoup de personnes?* (1)
3. Complemento directo: *Que portent beaucoup de personnes?*
4. Complemento ordinario: *Quand portent-elles des lunettes?*

A las primeras tres preguntas se contestará: *Beaucoup de personnes portent des lunettes*; en la cuarta se añade *en lisant*.

Esta igualdad de varias contestaciones no es de ninguna manera desagradable o fastidiosa. Precisamente la facilidad formal, exterior de la contestación hace posible al alumno que piense en francés; pues aun si un mismo alumno repitiera tres veces la misma contestación, su atención se fijaría cada vez en una parte distinta de la frase francesa, sin que para el entendimiento sea necesario ni aun posible, vista la pronta alternación de las preguntas i respuestas, que el alumno piense en la traducción detenida de las frases al castellano.

Después se junta la frase subordinada con la principal por las preguntas:

1. Sujeto: *Qui avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant?*
2. Atributo: *Qu'est-ce que le paysan avait fait?*
3. Complemento directo: *Qu'avait-il remarqué?*

La contestación a las tres preguntas será: *Un (le) paysan (il) avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant*.

Los alumnos siempre deben fijarse bien en la manera como el profesor acentúa i enlaza las palabras de las frases i deben imitarlo tan perfectamente como sea posible.

Las contestaciones a las preguntas se componen i se repiten mirando las frases escritas en la pizarra. Cuando algunos alum-

(1) La pregunta por el atributo es la mas difícil; en los primeros trozos sencillos ella se puede dejar a un lado completamente. Los niños generalmente quieren repetir la forma del verbo *faire* de la pregunta, en vez de sustituir este verbo por otro correspondiente. A menudo bastará dirigir esta pregunta *después* de todas las preguntas por los complementos, para obtener una contestación satisfactoria.

nos no entienden la pregunta, el profesor, como último recurso, la analiza en castellano i despues la hace repetir en frances.

En casa los alumnos deberán ejercitarse en la lectura de las frases tratadas, con buena pronunciacion i acentuacion i deberán tambien aprender el deletreo de las palabras i su significado. En la clase siguiente se repetirán las preguntas oralmente i algunos alumnos escribirán las contestaciones en la pizarra. Las faltas de ortografía en que pudiera incurrir el alumno serán corregidas por la clase. Habiéndose escrito de tal manera varias veces todas las palabras de la frase, la ortografía ya no presentará dificultad, i todos los alumnos sabrán la frase de memoria.

En seguida se procederá a la frase siguiente descomponiéndola como la anterior:

1. Sujeto: *Qui entra dans la boutique d'un opticien?*

2. Atributo: *Que fit le paysan?*

3. Complemento ordinario: *Où entra-t-il?*

Contestacion: *Le paysan (il) entra dans la boutique d'un opticien.*

4. *Qui voulait acheter une paire de lunettes?*

5. *Que voulait faire le paysan?*

6. *Que voulait-il acheter?*

Contestacion: *Le paysan (il) voulait acheter une paire de lunettes.*

7. *Pour qui voulait-il acheter une paire de lunettes?*

Contestacion: *Il voulait acheter une paire de lunettes pour lui.*

Despues se repite la frase entera como contestacion a la pregunta: *Pourquoi le paysan entra-t-il dans la boutique d'un opticien?*

Dadas las contestaciones el profesor mandará cerrar los libros, borrará todo lo escrito en la pizarra i se repetirán de memoria las preguntas i respuestas.

No presentando la frase que sigue dificultades especiales, despues de ejercitada la pronunciacion, se procede directamente a las preguntas.

L'opticien lui présente un livre et plusieurs paires de lunettes.

Preguntas:

1. Sujeto: *Qui présente un livre?* (1)
2. Atributo: *Que fit l'opticien?*
3. Complemento directo: *Que présente l'opticien?*
4. Complemento indirecto: *A qui présente-t-il un livre et plusieurs paires de lunettes?* (2)

Recompuesta i repetida de memoria la frase, se ejercita la ortografía en la forma que ya hemos visto mas arriba.

La frase subordinada *que le paysan essaya successivement* será presentada por el profesor como frase independiente: *Le paysan essaya les lunettes successivement.*

Se establece el significado i, una vez fijados correctamente los sonidos aislados de las dos palabras nuevas (*il essaya successivement*), el profesor pregunta:

1. *Qui essaya les lunettes?*
2. *Que fit le paysan?*
3. *Qu'est-ce que le paysan essaya?*
4. *Comment essaya-t-il les lunettes?*

Las contestaciones, repetidas por varios alumnos, bastarán para fijar definitivamente la pronunciaci3n i el significado de las palabras nuevas.

En seguida se continúa:

Le paysan déclare aussitôt que les lunettes ne valaient rien.
Traducida i ejercitada la frase en grupos de palabras, se la recompone contestando a las preguntas:

1. *Qui déclare cela?* (reemplazando el complemento largo por *cela*.)

(1) Las preguntas jeneralmente deben ser frases completas con sujeto, atributo i complemento directo; los demas complementos al principio se dejan a un lado para hacer la frase mas corta e inteligible. Mas tarde se dirijirán las preguntas intencionalmente en formas mas complicadas.

(2) Al principio se recomienda que el profesor reemplace el sujeto sustantivo por el pronombre personal correspondiente, siempre que así se puede facilitar el entendimiento i evitar una construccion complicada como: *A qui l'opticien présente-t-il*, etc. Complementos compuestos se pueden descomponer por preguntas detalladas: *Que présente-t-il d'abord? Et quoi encore? Combien de lunettes présente-t-il?* etc.

2. *Que déclara-t-il?* (1) (se contestará poniendo el complemento íntegro.)

3. *Que fit-il?* (2)

Después de obtenidas i repetidas las respuestas satisfactoriamente, se repiten en frances las frases:

1. *L'opticien lui présente un livre et plusieurs paires de lunettes.*

2. *Le paysan essaya les lunettes successivement.*

3. *Le paysan déclara aussitôt que les lunettes ne valaient rien.*

Hecho esto el profesor junta las tres frases, subordinando la segunda por medio del relativo *que* i la tercera por medio de *pour* con el infinitivo, leyendo la frase del libro que en este momento se abre, i esclareciendo el significado por la repetición de la traducción castellana dada por un alumno.

El profesor transformará del propio modo el período que sigue en proposiciones simples:

1. *L'opticien était impatienté.*

2. *L'opticien (il) jeta les yeux sur le livre.*

3. *Le paysan tenait le livre.*

4. *L'opticien s'aperçut que le paysan tenait le livre à l'envers.*

Analizadas separadamente por medio de preguntas, se recomponen las cuatro frases en la forma indicada en el trozo.

Cuando una frase se ha ejercitado así suficientemente, se la junta a la anterior hasta que se haya tratado todo el trozo, tanto en la pronunciación como en la ortografía, i el alumno lo maneje perfectamente.

Desde el principio el alumno debe ejercitarse en reconocer las palabras ya aprendidas, lo mismo en cuanto al sonido como en cuanto al significado, si se presentan en medio de nuevas frases presentadas oralmente por el profesor. Para facilitar el

(1) Depende del estado de adelanto de la clase, si es conveniente analizar más detalladamente: *Quand déclara-t-il cela? Qu'est-ce qui ne valait rien? Que valaient les lunettes?* etc.

(2) El reemplazo frecuente de sustantivos por los pronombres respectivos i la alternación entre las dos expresiones es el mejor método para enseñar injenuamente qué pronombres corresponden a las diferentes formas de sustantivos (singular i plural, masculino i femenino, etc.)

aprendizaje del significado, el profesor tiene que mencionar, siempre que la ocasión se presentare, la palabra castellana que tenga mas semejanza con la francesa; así se facilitará el aprendizaje de *le paysan* por la mención del castellano *el paisano*, aunque despues en la traduccion se debe decir *el campesino*. Lo mismo sucederá con *la boutique*: *la botica*, *la bodega*; traduccion definitiva *almacen* o *tienda*.

Con semejante tratamiento oral del trozo la lectura ya no presentará ninguna dificultad; i el alumno familiarizado ya con todas las palabras i todos los jiros, leerá el trozo entero con la entonacion especial de los grupos de palabras propia de los franceses. Se levanta la voz al fin de cada grupo de palabras en que no se concluye una idea i cae rápidamente en la última sílaba cuando la idea está completa. La lectura debe hacerse de corrido para que las palabras i sílabas con *e* muda o sorda se puedan pronunciar como es corriente en frances, por ejemplo: *que le paysan essaye* léase *kal peiza eseya* i no *ka lo peiza*.

Pero no debe exajerarse la rapidéz; de lo contrario se perderian sonidos que son indispensables. Debe tambien mui especialmente fijarse el profesor en que los alumnos no mutilen los grupos de consonantes i las consonantes finales tan frecuentes en frances i tan poco usadas en castellano.

Para terminar se da una buena traduccion literaria en castellano (¡sin galicismos!) i se lee por última vez el trozo entero.

El resultado final de tal tratamiento ha de ser el siguiente:

1. Todos los alumnos sabrán leer correctamente i de corrido traducir, i casi hasta repetir de memoria el trozo;
2. podrán contestar a todas las preguntas relativas al trozo, hechas en frances, con las palabras correspondientes, i
3. conocerán el significado de todas las palabras tomadas aisladamente, sin haber tenido necesidad de aprenderlas en su casa de memoria como suele acontecer cuando se usan vocabularios para "preparar" la traduccion.

Si por acaso mas tarde olvidara el alumno el significado de una palabra volverá a dar fácilmente con ella si el profesor le recuerda la frase en que se encontraba.

Llegado que se haya a este punto, puede utilizarse el trozo tratado para aplicar lo aprendido en trabajos de otra índole, ya

sea dictándolo, ya sea haciendo escribir contestaciones a ciertas preguntas sacadas del argumento. Después puede también enseñarse la ortografía de las palabras que solo oralmente se han empleado en las preguntas, comparándolas con palabras ya conocidas de pronunciación i ortografía semejantes. Por ejemplo, conocida la palabra *maison* i habiéndose empleado oralmente *raison* los niños mismos encontrarán la ortografía *raison*, i así se acostumbrarán poco a poco a encontrar ellos mismos la correspondencia entre el sonido i la letra.

Es claro que para llevar a cabo en un mismo trozo todas las tareas mas arriba indicadas, el profesor tiene que caminar muy despacio al principio. Por la variedad abundante de las preguntas i de los ejercicios que demanda semejante tratamiento no hai peligro que el alumno se fastidie, aunque talvez se necesiten tres semanas enteras (9 horas) para solo el primer trozo. Ni vaya a creerse que el resultado sea de poco provecho, porque las mismas palabras del trozo tomadas aisladamente en un vocabulario quizas se hubieran podido aprender de memoria en una semana; las palabras aprendidas en un conjunto de ideas se fijan mucho mejor en la memoria que las palabras aprendidas incoherentemente que por falta de union no pueden sostenerse i ayudarse mutuamente. Estas quedan cosa ajena, impuesta por la fuerza, aquellas luego vuelven a ser cosa propia, siempre disponible, asimilada por la razon.

Al cabo de poco tiempo, el profesor, si hubiere trabajado concienzudamente, puede pasar mas rápidamente de un trozo a otro, porque gran parte de las preguntas se repiten en cada trozo i por consiguiente en los posteriores ya no se presentan las dificultades del primer aprendizaje.

Al empezar un trozo nuevo, no creemos oportuno contar de antemano al alumno todo el argumento, porque con ello desaparece la curiosidad como estímulo de la atencion. (1)

Al principio, cuando el vocabulario de los alumnos todavía es muy escaso, se procederá a la presentacion de la nueva frase solo después de haber ejercitado lo suficiente la anterior, así como lo hemos indicado en el trozo *L'ignorance*. Mas tarde se

(1) Véase por ejemplo el trozo III, 3 del *Libro de lectura: L'ANTHROPOPHAGE*.

dividirá cada trozo metódicamente, según el argumento, en distintos párrafos (1) que el profesor presentará en conjunto por la primera lectura. Después se analiza someramente el argumento en castellano antes de entrar en los detalles del análisis material, fonético y gramatical; es decir que hecha la primera lectura de cada párrafo los alumnos al principio indicarán las palabras conocidas, (mas tarde solo las desconocidas) y darán cuenta del contenido jeneral de dicho párrafo, mientras la traducción exacta solo se establecerá con el tratamiento detallado de cada frase.

Este ejercicio tiene una gran importancia práctica. La mayor dificultad que hai en el manejo libre de una lengua extranjera, es que en primer lugar es preciso entender las palabras que oímos. Al principio, jeneralmente, por falta de ejercicio, no entendemos bien todas las palabras que oímos, aunque nos sean conocidas. De ahí la gran diferencia entre la facultad de leer una lengua extranjera y la de poder trabar conversacion en ella. Pero además muy a menudo se encontrarán en la frase oída una o varias palabras desconocidas en jeneral o en el sentido particular que tienen en el caso. El que ha aprendido por medio de la enseñanza gramatical queda confundido ante todo el conjunto de la frase oída, pues no sabe analizarla en el mismo instante, ni averiguar cuáles son las palabras que le imposibilitan el entendimiento. Se trata, por esto, de acostumbrar a los niños a adivinar el significado de las palabras que no oigan o no entiendan perfectamente, y sobre todo a que sean capaces de pedir esplicaciones sobre esas palabras desconocidas. Este es el fin a que se tiende con la presentacion de un párrafo entero que no se haya preparado antes.

Tratándose tan detenidamente, como acabamos de indicarlo, los primeros trozos, mas tarde con la impresion acústica de una palabra ya conocida vuelve tambien a la memoria toda la frase y el conjunto de ideas en que se ha encontrado anteriormente, lo que se presta admirablemente para establecer los

(1) En el *Libro de lectura*, siempre hemos indicado estos párrafos. Al principio son muy cortos, después mas largos en conformidad con el aumento de conocimientos en la lengua extranjera.

significados distintos que tan frecuentemente tiene una misma palabra.

Tambien se acostumbra el alumno a reconocer la misma raiz en los diferentes derivados, e. g. *juger, juge, jugement; heureux, malheureux; content, mécontent*. En fin, el alumno con este tratamiento de la enseñanza fácilmente alcanza en frente de la lengua extranjera una libertad parecida a la que cada niño tiene para con su lengua materna. Se atreverá a formar nuevas frases segun la analogía inconsciente de otras aprendidas con anterioridad, sin temer dificultades gramaticales. Mui amenudo la analogía efectivamente será completa, i la nueva frase, de consiguiente, saldrá correcta. En otros casos indudablemente el alumno cometerá faltas, pero probablemente la frase por esto no será ininteligible. I ¿no es mejor poder expresar una idea en una lengua extranjera, aunque sea con una falta gramatical, que no atreverse a no decir nada por temor a las faltas posibles, lo que sucede tan frecuentemente si se enseña segun el método sistemático, gramatical? No es una verdad incontestable que todos los que hablan i escriben correctamente su lengua materna en la niñez han cometido muchas faltas gramaticales en ella? Lo esencial es que el alumno alcance cuanto ántes la conciencia de que ya le puede servir de algo su frances aprendido. No es razonable acumular todos los materiales, las piedras, los palos, las tablas, etc., hasta el último clavo en la chapa de la puerta, ántes de echar los cimientos de la casa. Principiense las murallas desde abajo, aunque sea con piedra tosca, i no se eche pintura al primer palo colocado; continúese así hasta poner el techo, entónces la casa ya da cierto abrigo aunque le falten todavía las ventanas i las puertas. Estas se pondrán despues con todo desahogo. I aunque nunca haya tiempo suficiente para pintar la casa bonitamente al óleo, ella puede servir mui bien a todas las necesidades de la vida. Pero ¿para qué sirve acumular todo el material hasta el último tarro de pintura ántes de principiar la construccion? llegará el invierno i el propietario así como su material sufrirán con la lluvia; un rancho hecho con unas cuantas tablas valdría mas que todo el material acarreado inútilmente. Hé aquí una comparacion cuya aplicacion a la en-

señanza práctica que intencionamos, i la enseñanza sintética, teórica, que debe abandonarse, no será difícil.

Mas tarde llega a ser mucho mas variado el tratamiento del trozo. Aumentándose continuamente el vocabulario i tambien la capacidad intelectual del alumno, la asimilacion del nuevo trozo se hace mas fácil i rápida. En tanto que, al principio, el profesor debe escribir en la pizarra todas las frases que se tratan, para que el alumno forme despues las contestaciones con el testo a la vista; mas tarde basta con escribir tan solo las palabras desconocidas. Aun entónces tampoco será indispensable ejercitar aisladamente los grupos de palabras, sino que despues de la traduccion literal (mas tarde, aun a menudo sin ella) se procederá a las preguntas sobre el argumento. Al fin, despues de variadas preguntas, el alumno se sentirá capaz de repetir él mismo el argumento sin haber leído el trozo. Usando tal procedimiento es conveniente reemplazar las construcciones complicadas del trozo por frases mas sencillas i solo despues introducir las construcciones orijinales i pasar a la lectura del trozo mismo.

Poco a poco el alumno irá aprendiendo a emplear en la reproduccion del argumento otras palabras diferentes, enseñadas en trozos anteriores, i así se acostumbrará a espresar las ideas con palabras propias.

En el tercer año los alumnos ya podrán reproducir un cuentecito fácil en el que palabras e ideas sean sencillas, despues de la simple lectura hecha por el profesor, sin haberlo préviamente descompuesto en preguntas i contestaciones. No pudiendo a la primera lectura del profesor quedar grabadas todas las palabras en la memoria del alumno, hácese indispensable que éste emplee espresiones de su propia cosecha para espresar de nuevo la idea que se ha retenido vagamente.

En todos los ejercicios mencionados hasta aquí se ha empezado por presentar al alumno primero el sonido i despues la letra.

En toda la enseñanza de los primeros años debe procederse

de este modo, porque lo principal es i debe ser siempre la pronunciación. Ésta debe aprenderse perfectamente desde el principio, porque, precisamente en los primeros años se aprende con mas facilidad que en los últimos, i además porque es sumamente difícil desprenderse de las malas costumbres una vez arraigadas.

En cambio, una falta ortográfica puede enmendarse con facilidad lo mismo en los últimos como en los primeros años.

Por este motivo al principio de la enseñanza debería censurarse cada desliz de pronunciación con mas rigor que una falta de ortografía.

El fin a que ha de tender todo este tratamiento del trozo de lectura debe ser el de familiarizar por completo al alumno con todas las ideas i expresiones idiomáticas francesas, a fin de que se interponga cada vez ménos el castellano entre una idea i su expresión en frances. El alumno debe al fin estar en aptitud de reproducir en frances lo que ha oído o leído, sin haberlo aprendido de memoria, lo mismo que, en castellano, puede repetir el argumento de un cuentecito leído u oído sin haberlo aprendido.

Para que vea el alumno la importancia que da el profesor al buen entendimiento i reproducción del argumento, siempre se principiará la clase por una repetición de lo tratado en la clase anterior, ya sea por medio de preguntas o por una reproducción libre de las ideas principales.

Sabido es que, según el sistema antiguo, no se atribuía ninguna importancia ni a las ideas ni al argumento de la lectura francesa. ¿Cómo puede aprenderse a pensar en el idioma extranjero,—i ésta es la cuestión primordial en todo aprendizaje de lenguas,—si lo único que se ejercita es el trabajo mecánico de la traducción, trabajo que consiste en poner una palabra extranjera en lugar de una palabra castellana, sin relacionar las ideas mismas con la expresión idiomática que le da el frances?

La traducción no es mas que un medio auxiliar para el aprendizaje del idioma extranjero; su importancia pedagógica estriba mas bien en el valor que tiene para la lengua materna. Nadie ignora que una *buen*a traducción del frances al castellano, sin galicismos, es una tarea mui difícil; pues ¿cuánto mas difícil no

ha de ser traducir del idioma patrio a la lengua extranjera, cuyas palabras, cuyos jiros solo en parte se conocen? I ¿cuánto mas difícil aun no ha de ser el traducir al francés una frase de alcance filosófico, histórico o técnico que por lo abstruso de la idea nunca hubiera podido concebirla el niño?

Todo el secreto de los que en poco tiempo aprenden a espresarse en un idioma nuevo está en la sencillez del lenguaje. El niño debe primero aprender a espresar ideas que le son completamente familiares. Si logra hacer esto en los primeros años de la enseñanza, es decir en la enseñanza escolar, pues en materia de lenguas nunca se acaba el aprendizaje, entónces tiene una base suficiente para continuar despues, en la vida práctica, entregándose a la lectura de obras mas difíciles; i si tiene la ocasion de hablar sobre tales materias no será para él mucho mas difícil que el espresarse en castellano sobre un tema inusitado, solo poco ántes estudiado.

Por este motivo, es de la mayor importancia el argumento de los trozos que se tratan durante el tiempo de la enseñanza inductiva. Todos los trozos deben contener tales hechos, sucesos o descripciones de cosas que en la lengua materna estuvieran perfectamente dentro del alcance e interes intelectual de un niño de unos ocho años. Están completamente fuera de lugar todas las abstracciones, i reflexiones filosóficas i relijiosas que abundan tanto, por ejemplo, en la gramática de Ballacey. Si los autores de los trozos son autores franceses de reconocida claridad o nó, es completamente indiferente. Al contrario, trozos de autores del siglo pasado i antepasado casi sin escepcion no se recomiendan para los primeros años, pues lo único que se necesita es un lenguaje sencillo, natural i conforme al uso de la conversacion de nuestros dias. ¿Para qué presentar modelos de estilo sublime a alumnos que aun no saben los jiros mas comunes de la vida de todos los dias? Valdria lo mismo presentar un cuadro de Rafael como modelo al alumno que todavía no sabe dibujar figuras sencillas con lápiz.

El lenguaje debe ser fácil i natural. I todo lo que puede contribuir a quitar a la clase de francés el tono severo i seco del majisterio escolástico, debe acojerse con sumo gusto. Por esto es mui conveniente apartarse de vez en cuando del argumento

del cuento, dirijiendo a uno que otro alumno preguntas directas que relacionan el asunto de que se trata con la persona del niño i por esto despiertan su interes. Sobre todo recomendamos tales digresiones para las repeticiones posteriores de trozos ya tratados.

Por ejemplo un trozo principia: *Le petit Jules aimait beaucoup les pêches* (1). Despues de haber preguntado: *Qui aimait les pêches? Qu'est-ce qu'il aimait?* etc.; se continúa dirijiéndose a otro alumno: *Et vous, Charles, aimez-vous aussi les pêches? — Qu'est-ce qu'une pêche? — Quel autre fruit connaissez-vous? — Où avez-vous vu des pêches? — Dans quelle saison y a-t-il des pêches?* Etc.

Otro trozo trata de dos amigos que están en viaje i encuentran un oso (2). Son infinitas las preguntas que se pueden añadir para despertar el interes personal del niño, i para aprovechar sus conocimientos adquiridos en otros ramos. Por ejemplo: *Auguste, avez-vous fait un voyage? Où avez-vous été? Est-ce que cette ville est plus grande que la nôtre? Où est-elle située? Quel fleuve avez-vous passé? Êtes-vous allé en chemin de fer?* i otras preguntas relacionadas con la jeografia del pais, o las costumbres de sus habitantes.

O cuando se trata de la frase: *Pierre avait peur des bêtes sauvages*, se pregunta: *Connaissez-vous des bêtes sauvages? Y a-t-il des bêtes sauvages au Chili? Où vit le lion chilien? Est-ce qu'il est aussi grand que le lion africain?* etc. Tales preguntas se pueden emplear tambien para preparar lo que sigue mas adelante en un trozo nuevo.

En este trozo, por ejemplo, suponemos que los niños conocen *le lion* i *le tigre*, i lo han dicho por medio de las frases: *le lion est une bête sauvage; le tigre est une bête sauvage*. El profesor quiere enseñar la palabra *animal* i la palabra *ours*; i repite por esto: *Le lion est une bête sauvage; on dit aussi: le lion est un animal sauvage. Qui connaît un autre animal sauvage?* Se contestará: *Le tigre est (aussi) un animal sauvage*. No sabiendo los niños otros animales salvajes en frances, el profesor continúa: *Attention! je connais encore un animal sauvage: l'ours est aussi*

(1) Véase núm. 14, pág. 5 del *Libro de lectura*.

(2) *Libro de lectura*, I 16.

un animal sauvage. Comment dit-on «un ours» en espagnol? Es muy probable que algún alumno adivine la palabra «oso». Además se puede repetir en esta ocasión: *L'ours est un animal sauvage: qui connaît un animal domestique?* La palabra *domestique* se presenta aquí por la primera vez al alumno, pero sin duda la entenderá i podemos asegurar, según nuestra experiencia, que da muchísimo gusto a los niños adivinar así palabras nuevas. La contestación será, pues, por ejemplo: *Le cheval est un animal domestique.*

Ahora el profesor quiere enseñar el plural de *animal*. Los niños ya saben de la práctica anterior que se dice *le cheval* pero *les chevaux*, talvez sin saber como se escribe este plural; i seguramente sin haber aprendido una regla como: Los sustantivos terminados en *al* forman el plural en *aux*, con escepcion de... etc. Bastará que el profesor diga: *vous savez, on dit un cheval, mais: deux chevaux*, acentuando un poco la terminación: *on dit également un animal mais: le lion et l'ours sont deux...* *Comment dites-vous, Henri, le lion et l'ours...* Encontrada la forma *animaux* se añadirán algunos ejemplos mas con el singular i el plural completando las frases del profesor que dice alternativamente uno i varios animales salvajes o domésticos.

Mas tarde bastará, si se presenta una nueva palabra en *al*, recordar a los alumnos estas frases con *cheval—chevaux, animal—animaux* para obtener la formación correcta de *le général—les généraux* etc. sin que se hayan enunciado i aun tan solo mencionado reglas gramaticales.

Otra clase de digresiones que no se deben descuidar son las que recuerdan al niño un suceso semejante de que se ha hablado en otro trozo anterior. Por ejemplo, en el trozo de los dos amigos en viaje acontece que uno de ellos trepa sobre un árbol. El profesor lee la frase: *Jean décampa et grimpa sur un arbre*; i pregunta a un alumno: *Qu'est-ce que cela signifie?* El alumno no se acuerda de la palabra *grimper*; entónces el profesor alude al cuentecito tratado: *Le petit Jules, qui aimait les pêches, grimpa aussi sur un arbre* i seguramente todos los alumnos encontrarán la palabra castellana *trepar*.

En el otro caso, si los niños recuerdan desde luego la palabra *grimper* no estará de mas preguntar: *Qui avait aussi grimpé sur*

un arbre? Pourquoi...? Que lui arriva-t-il? etc. i así se repetirá por algunas preguntas la historia del *petit voleur puni*.

De tal manera se fijan siempre mas las materias tratadas. Las palabras e ideas puestas en conexion íntima se sujetan mutuamente en la memoria, como hemos indicado mas arriba, i toda la enseñanza del frances alcanzará una viveza natural i un interes que seria imposible obtener por otro método. Así tambien se llega al resultado natural de que todas las palabras francesas se presenten al alumno primero en el conjunto de una frase. Solo por la variacion de la frase, i por la repeticion de la misma palabra en diferentes frases, la palabra llega a tener una vida propia, individual.

El profesor, por esto, preguntará por el significado de las palabras aisladas, despues de haberlas ejercitado en frases, i no se aprenderán, como se ha venido haciendo hasta ahora, cierto número de palabras sacadas del vocabulario para componerlas despues en frases.

La palabra extranjera tomada sola es una materia muerta, una forma vacía, una abstraccion que reemplaza a otra abstraccion: la *palabra* castellana. Estos signos vacíos se olvidan como se olvidan fechas incoherentes. La palabra aprendida en una frase francesa representa una idea i es, pues, una cosa real, llena de vida propia.

Para familiarizar a los alumnos aun mas con las palabras de un trozo, queda todavía otro grupo de ejercicios muy recomendables, i al mismo tiempo de mucho provecho para el aprendizaje razonable de la gramática, como lo es el que consiste en variar la forma de los trozos. Por ejemplo, el trozo mas arriba mencionado puede variarse poniendo dos o mas campesinos en lugar de uno, o una o mas campesinas (tercera persona, singular i plural, masculino i femenino); o bien se hace contar el suceso a uno o a dos campesinos, o al óptico (primera persona), o bien se supone un amigo que reprocha al campesino lo que ha hecho (segunda persona: *Je te dirai ce que tu as fait: Tu avais remarqué...*)

Tambien puede arreglarse el cuento en forma de diálogo, cambiando el pretérito por el presente; se trasforma la oracion directa en indirecta i *vice versa* i así sucesivamente. Por supues-

to todos los trozos no se prestan igualmente a estas variaciones; el profesor debe tener bastante tino para escoger las mas convenientes. Mas tarde tambien los alumnos mismos encuentran nuevas variaciones i toman en jeneral mucho interes por estos ejercicios. Para el aprendizaje de los pronombres personales i posesivos no pueden encontrarse ejercicios mas adecuados.

Todas estas variaciones, no ya solo en la forma, sino tambien en la materia pueden tambien emplearse en trabajos por escrito, segun veremos en el capítulo que sigue.

V.—TRABAJOS POR ESCRITO

Principiando la enseñanza en el segundo año de la Preparatoria, será preciso restringir a lo mas sencillo los trabajos escritos durante el primer año.

1. Segun el programa hai que tomar en consideracion en primer lugar copias de los trocitos tratados, fijándose el profesor mui especialmente no solo en la correccion de lo escrito sino en la perfeccion caligráfica de la escritura, como ya hemos indicado mas arriba. No se den a copiar mas de unas pocas líneas; pero mándese hacer de nuevo el trabajo hasta que deje de presentar señales de descuido.

2. Mas difícil ya es el dictado de frases i trocitos tratados durante la clase (1). Se preparan tales dictados por ejercicios hechos en la pizarra i corregidos por los alumnos mismos. Ya hemos dicho que el profesor debe prescindir de toda regla teórica de ortografía i debe tambien evitarse en absoluto que los niños en lugar de deletrear una palabra sencillamente la pronuncien con todas las letras escritas como si fueran palabras castellanas; p. e. no se admita como contestacion a la pregunta de cómo se deletrea la palabra pronunciada *peí* que el niño diga: se escribe *país* (pronunciado como la palabra castellana)

(1) Un ejercicio semejante es el que los alumnos escriban sin libro a la vista una poesía aprendida i tratada.

sino *p-a-y-s*. De lo contrario el deletreo haría daño a la pronunciación. Lo mismo el profesor en los dictados nunca debe emplear una pronunciación innatural i exajerada de las palabras francesas con el fin de facilitar la ortografía. Es ménos grave que un alumno en las primeras semanas escriba una vez *vous porté* que nó que pronuncie *vous portes*.

3. Miéntas que las copias i los dictados tienen por base los trozos tales como están en el libro de lectura, i por esto fijan la atención del alumno solo en la parte formal de la lengua, en jeneral debe darse preferencia a los trabajos en los cuales no se trata tan solo de cómo se escribe sino tambien de qué se escribe. Estos trabajos necesitan un mayor trabajo intelectual que aquellos i de consiguiente darán un resultado educativo mas complejo.

La especie de trabajos mas usada hasta ahora son las traducciones de frases castellanas a la lengua extranjera, al principio sencillas i cortas, mas tarde siempre mas largas i complicadas. Tales traducciones solian prepararse por el aprendizaje de ciertas formas gramaticales i de cierto número de palabras sueltas. Semejante método debe dejarse a un lado completamente porque corresponde a la enseñanza deductiva, sintética, pero nó al método inductivo analítico que es el único apropiado para los primeros años de enseñanza. Además, tales traducciones no son mas que una construcción artificial de la lengua desconocida todavía al alumno, hecha por el mismo que la ignora. ¿Cómo puede dar buen resultado lo que uno hace sin conocerlo?

La única manera adecuada para la formación de frases francesas es la imitativa. Se dan ejemplos de cierta clase de frases sencillas i se manda componer otras sobre el mismo modelo, empleando para la construcción un material bien conocido del alumno por la enseñanza anterior. Ejemplo: Se han tratado las partes del cuerpo en la enseñanza objetiva. El trozo de lectura I 18 presta la ocasión para aprender la ortografía de varias de esas palabras. Ahora se manda enumerar: *Le chat a une tête; Le chat a deux yeux*, etc. ántes oralmente, despues por escrito en la pizarra i al fin se da otro ejemplo para tarea doméstica tal

como: *le cheval a une tête*, etc.—El trabajo intelectual en este caso es muy sencillo, pero sin embargo el niño debe pensar en la idea de las palabras que escribe.

Mucho se recomiendan ejercicios de conjugación en frases; por ejemplo con las mismas partes del cuerpo: *j'ai une tête, tu as deux yeux, il a deux oreilles, elle a une bouche*, etc., indicando o no el orden de los sustantivos. Después se da otro ejercicio con otro tiempo u otro verbo i se indica un trozo del cual hai que tomar los sustantivos, por ejemplo el verbo *regarder*, el tiempo copretérito, los sustantivos objetos de la clase según el trozo I, 21: *je regardais la classe, tu regardais le banc*, etc. Sobre esta clase de ejercicios diremos más en el capítulo sobre la enseñanza de la gramática.

4. En íntima relación con la lectura, sin miras particulares gramaticales, los alumnos pueden contestar por escrito a preguntas del profesor. Hai aquí como en el tratamiento oral innumerables variaciones: 1) la pregunta que se contesta simplemente por una frase del libro; 2) la pregunta cuya contestación necesita el reemplazo de pronombres por sustantivos i *vice-versa*; 3) la pregunta más libre que exige algunas palabras no empleadas en el mismo trozo i 4) al fin, preguntas, a las cuales se debe contestar por ideas i palabras no directamente indicadas en el trozo.

Ejemplo del trozo I, 15: 1) *Qui lui avait donné une pièce de deux sous?*

2) *Qu'est-ce qu'elle avait donné à Paul?*

3) *De qui avait-il reçu son argent?*

4) *Pourquoi le monsieur donna-t-il deux sous à l'enfant.*

De la misma manera pueden sacarse preguntas del tratamiento de la enseñanza objetiva, por ejemplo de los cuadros de las cuatro estaciones en combinación con los trozos correspondientes del Libro de lectura II 26, 28, 29, 30.

5. El alumno mismo puede poner las preguntas por las diferentes partes de las proposiciones indicadas, por ejemplo de la frase: *Un paysan portait un jour une corbeille de poires au château d'un grand seigneur.* (Libro de lectura I 41): *Qui portait une corbeille? Que portait le paysan? Où portait-il la corbeille? Que fit-il?* etc.

O se hace preguntas por ciertas palabras que deben salir como sujetos de la respuesta: *poires: Qu'est-ce qu'il y avait dans la corbeille? Il y avait des poires dans la corbeille.— Seigneur: Qui demeurerait dans le château? Un grand seigneur demeurerait dans le château.*

6. El alumno escribe el argumento jeneral de un trozo que se ha tratado bien, sin aprenderlo de memoria, dirigido por preguntas del profesor o sin ellas.

7. Se hace por escrito una de las variaciones de trozo indicadas en las páginas 458, 459.

8. El profesor dicta tales variaciones de trozos tratados. Mas tarde se pueden dictar cuentecitos no directamente tratados pero cuyas palabras i jiros sean conocidos. Si acaso se encuentra una que otra palabra nueva, el profesor la escribirá en la pizarra. Este ejercicio ya exige un regular conocimiento de la lengua extranjera i apenas se hará ántes del tercer año. El profesor debe analizar las frases oralmente i hacerlas repetir así ántes de proceder a dictarlas para que los alumnos no traten de escribir palabras que no entienden. Hecho esto se repetirá la lectura del trozo escrito ántes de entregarlo definitivamente.

9. El último ejercicio, mas difícil que todos los anteriores sería el siguiente:

El profesor lee un cuentecito sencillo i sobre una materia conocida, se cerciora por medio de preguntas que los alumnos lo han entendido, lo hace narrar una o varias veces a diferentes alumnos i al fin despues de haberlo leído una o dos veces mas, los alumnos deben escribir el argumento en cuanto lo hayan retenido. Siendo imposible que el alumno retenga todos los jiros empleados en el trozo, tiene una preciosa oportunidad para emplear sus conocimientos ya adquiridos, sea para espresar por una perífrasis una palabra o forma que ha olvidado, o para evitar construcciones incómodas, o sea para emplear jiros bien conocidos que le parecen a propósito.

Continuando en este camino los alumnos al fin de la enseñanza escolar deben llegar a ser capaces de escribir composiciones pequeñas sobre cualquier tema fácil, en lenguaje frances, sin cometer castellanismos bárbaros, porque para cada frase francesa tendrá en la memoria docenas de modelos aprendidos, i ya

hemos mencionado que cuanto mas interesantes son los trozos, ménos fácilmente se olvidan. La fuente de los barbarismos hai que buscarla en las traducciones que reemplazan palabras castellanas por otras francesas, sin fijarse en si tal reemplazo corresponde al jénio del francés o nó, sistema de traduccion que hemos juzgado impropio i antipedagójico.

(Continuará)

RODOLFO LENZ I ANTONIO DÍEZ

