

HACIA UNA NUEVA DEFINICION DEL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

0. INTRODUCCION

Desde la promulgación en 1958 de la ley de la Educación para la Defensa Nacional (National Defense Education Act) la instalación de laboratorios de idiomas y de otros implementos electromecánicos ha crecido rápidamente en los colegios y las universidades en todas partes de los Estados Unidos. Se calcula que en 1961 alrededor de 2.500 colegios y aproximadamente 700 universidades tenían alguna especie de laboratorio de idiomas. El 1º de octubre de 1962 el número había aumentado a 5.000 colegios y 800 universidades. La introducción de la tecnología en el campo de la enseñanza de idiomas no es un fenómeno limitado exclusivamente a los Estados Unidos. En Francia, por ejemplo, algunas universidades ya tienen un laboratorio de idiomas y actualmente se hacen planes para su introducción en centros de educación secundaria. La instalación de implementos electromecánicos fue motivada por una revolución en la metodología y en los materiales para el aprendizaje de idiomas llamada método intensivo, lingüístico, audio-oral, audio-lingual y la Nueva Llave (*New Key*). Si bien es cierto que ninguna enseñanza de idiomas que presenta la lengua, primero como sonido y luego por escrito, es posible sin dichos implementos, la concentración en los componentes inanimados y externos de la enseñanza de idiomas ha desviado la atención de los componentes fundamentales: el tiempo, el papel del maestro, la naturaleza del proceso de aprendizaje, la estructura del ambiente de la enseñanza y también — no lo olvidemos — el alumno.

1. EL METODO LINGÜÍSTICO

La técnica y los materiales de la enseñanza de idiomas extranjeros usados corrientemente en los Estados Unidos y adoptados en varios otros países resultaron de la participación activa de algunos lingüistas en el Programa Intensivo de Idiomas de los años 1940 a 1945. Quizá sea útil repasar brevemente los principios básicos establecidos por los lingüistas en calidad de profesores de idiomas.

1) LA PRIMACÍA DEL SONIDO.

Durante la Segunda Guerra Mundial el lingüista fue llamado a planear y dotar los cursos de idiomas cuya finalidad principal era la de preparar al alumno para comunicarse efectivamente con los naturales de los países adonde su deber lo había llamado; por eso el sentido común indicó un enfoque basado enteramente en el lenguaje hablado. También de acuerdo con su experiencia con idiomas no literarios era obvio para el lingüista que el sonido es primario y que la escritura era un derivado secundario. El hombre occidental con sus hábitos ortográficos tan profundamente fijados suele olvidar o suele negarse a aceptar esta diferencia e insiste en considerar los datos lingüísticos como una cadena de letras separadas por espacios, a pesar de que la construcción de materiales eficaces de orientación audio-oral depende de una comprensión clara de la relación entre el habla y la escritura. Cuando uno pide al norteamericano educado común que dé la regla para la formación del plural regular de los sustantivos ingleses, es decir, describir la relación entre *cat* y *cats*, *dog* y *dogs*, *horse* y *horses*, la respuesta es invariable y llena de confianza: "Se agrega *-s* o *-es* al final". Pero este tipo de regla no es de gran utilidad para el extranjero que está interesado, primero y ante todo, en hablar correctamente. Debe saber, primero, cuántos sufijos distintos hay y cómo suena cada uno y, segundo, puesto que hay varios, cuál es la base de la selección entre las va-

riantes. Un lingüista daría la regla en esta forma: para formar el plural regular del sustantivo se agrega /əz/ si el sustantivo termina con una de las consonantes / s z ċ j š ž /, por ejemplo, *rose / roses, church / churches*; se agrega /s / si el sustantivo termina con una consonante sorda, excepción hecha de las susodichas consonantes, por ejemplo, *cat / cats, lip / lips*; se agrega, finalmente, / z / en los demás casos, por ejemplo, *radio / radios, dog / dogs, bird / birds, bee / bees*. Nótese que no hay semejanza alguna entre las reglas del idioma hablado y las del escrito. Desde otro punto de vista, es peligroso referirse al idioma escrito para explicar el idioma hablado porque aquél no posee los medios para representar muchos de los rasgos fónicos que distinguen las palabras y las expresiones; en inglés, por ejemplo, las diferencias en los niveles del acento. Muchos candidatos a la presidencia de los Estados Unidos han descubierto tristemente que no toda White hóuse (casa blanca) es la White Hóuse (la Casa Blanca).

2) INTENSIDAD.

Puesto que el lingüista consideraba el idioma como un agregado complejo de hábitos sensoriales y musculares, dedujo que la fluidez audio-oral resulta solamente de la repetición continua. Inclusive los hablantes nativos de una lengua no pueden describir estos hábitos, la mayor parte de los cuales están más allá de su comprensión, y poco provecho se saca de la memorización o de la explicación de las reglas gramaticales. La actividad más importante de la clase de idiomas es la imitación constante y la repetición de lo que diga el informante nativo, la técnica llamada *mim-mem*. Leonard Bloomfield, el teórico principal de la lingüística aplicada americana de la época de la guerra, dijo: "Aprender un idioma es aprenderlo hasta el automatismo. Cualquier otra cosa no tiene valor" ¹. Este énfasis sobre el aspecto puramente mecánico del aprendizaje de idiomas fue una

¹ LEONARD BLOOMFIELD. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, 1942, pág. 12.

de las contribuciones claves y de largo alcance de los lingüistas, porque convenció al público educado de la necesidad de contacto intensivo y participación activa del alumno para adquirir la habilidad audio-oral. Generalmente, los cursos de los idiomas comunes (francés, alemán, italiano, español) en la Escuela de Lenguas del Departamento de Estado (Foreign Service Institute), el resultado más importante y más influyente del Programa Intensivo de Idiomas, ofrecen más de 450 horas de instrucción con clases pequeñas de no más de seis participantes; el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas exóticas es más del doble. Por comparación, el curso 'ideal' de 150 horas dictado en el primer año de las universidades norteamericanas en clases de más o menos veinte participantes aparece así tremendamente deficiente.

3) AUTENTICIDAD DEL MODELO.

Los lingüistas llevaron a la clase el concepto antropológico del informante, del hablante nativo, como autoridad única y fuente última del idioma. Sólo un hablante nativo, y cualquier hablante nativo, puede manifestar la estructura del idioma en todos los niveles, y su presencia constante en la clase fue requerida. Esta confianza en informantes produjo una sana reacción contra las afirmaciones normativas y contra la adhesión a estilos formales del habla y la inclusión de pronunciación, formas y construcciones más informales en los materiales de enseñanza. Sin embargo, donde las variaciones estilísticas y dialectales eran considerables como en el caso del francés y del español, los lingüistas emplearon el lenguaje general a menudo con bastante mezcla de dialectos y estilos para sus materiales de enseñanza.

4) GRAMÁTICA INDUCTIVA.

A diferencia del partidario entusiasta del método directo, el lingüista, como decimos en inglés, "no botó al niño junto con el agua del baño", y la gramática desempeñaba un papel notorio, quizá demasiado notorio, en los cursos de idiomas dirigidos por él y en los materiales docentes cuya

preparación él dirigía. Pero para él la gramática no consistía ni en la memorización de reglas (en francés, por ejemplo, el participio pasado conjugado con el verbo *avoir* concuerda en número y en género con el complemento directo que antecede) ni en la repetición de paradigmas (latín, *amo, amas, amat*) ni le interesaba la etiqueta lingüística (“No dirás: *hubieron muchas personas*”). La gramática era, al contrario, una descripción objetiva de la constitución de oraciones y de la distribución de las formas. Generalmente, la gramática era presentada inductivamente mediante ejercicios con estructuras, seguidos de descripciones a veces muy técnicas de los rasgos gramaticales observados en los ejercicios, pero se decía que sólo después de dominar una estructura es completamente útil la explicación ². El uso de la regla gramatical como prescripción del comportamiento lingüístico era rechazado expresamente: “las reglas son la descripción de la actuación misma del alumno. *Las reglas deberían ser resúmenes de comportamiento*. Funcionan sólo de un modo secundario como prescripciones” ³.

5) PALABRAS EN CONTEXTO.

La mayoría de las personas educadas abrigan la noción simplista de que los idiomas consisten en palabras con la adición de unos cuantos modismos y que el aprendizaje de un idioma involucra sencillamente la memorización de varios grupos de palabras cuyo sentido es igual al de las equivalentes en la lengua nativa. A diferencia de los entusiastas del método directo que alimentaban esta idea por medio de la asociación entre la imagen y la palabra y por traducciones artificiales del tipo “la pluma de mi tía”, los lingüistas presentaron el léxico por medio de la memorización y de la recombinación de frases completas tomadas de diálogos y

² ARCHIBALD A. HILL, *Language Analysis and Language Teaching*, en *Modern Language Journal*, 40.335-345 (1956), pág. 340.

³ ROBERT L. POLITZER y CHARLES N. STAUBACH, *Teaching Spanish - A Linguistic Orientation*, Boston, 1961, pág. 8.

acompañados de traducciones aproximadas en el idioma del alumno más bien que de versiones literales.

6) INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA.

La contribución más importante de la lingüística a la preparación de materiales docentes consistió en la teoría de que las áreas de dificultad pueden ser previstas, mediante una comparación, punto por punto, de la estructura del idioma del alumno y del idioma extranjero. Por ejemplo, en inglés todas las vocales que ocurren al final de la palabra o de la frase son largas y diptongadas: *sue, bow, see, say*. Se puede prever que los alumnos norteamericanos pronunciarán mal las vocales francesas que son siempre cortas y tensas: *sous, beau, si, c'est*. Asimismo, la mayoría de los dialectos españoles tienen un sistema de cinco vocales. El francés general, por otra parte, tiene hasta ocho vocales, excluyendo la serie anterior labializada y las nasales:

francés	i	é	è	a	â	ó	ò	u
español	i	e		a		o	u	

Se puede esperar de antemano que los hispano-hablantes tendrán gran dificultad — y en efecto, la tienen — en realizar los contrastes del tipo: *gué / guet; là / las; pomme / paume*.

La interferencia de estructura resulta de las diferencias en la función de las unidades lingüísticas en distintos niveles del habla y también en las diferencias en la distribución de estas unidades en cualquier nivel. El francés, el inglés y el español tienen vocales nasales, por ejemplo: francés, *tante* e inglés, *taunt*; francés, *passion* y español, *pasión*. Sin embargo, en francés la nasalidad vocálica es funcional puesto que *tante* contrasta con *tâte* y *tant* con *tas*; pero en inglés y en español cualquier vocal seguida de una consonante nasal se nasaliza automáticamente. Pasando del inglés y del español al francés, la interferencia resulta del papel fonológico diferente de la nasalidad. Los problemas de interferencia en el nivel gramatical y léxico son más complejos. Consi-

dérese, por ejemplo, la frase inglesa "My father was a teacher". La versión incorrecta "My father was teacher" podría oírse en boca de un francés, un ruso o de un español, pero por razones diferentes. Tanto el francés como el español tienen el artículo, pero no se usa en los equivalentes situacionales de la susodicha frase inglesa: "Mon père était professeur" y "Mi padre era profesor". Sin embargo, el artículo aparece en otras circunstancias: "C'est un professeur"; "Es un profesor". En ruso no hay artículo como clase gramatical independiente: "Otets u menia byl učitel" y "on učitel". Para el lingüista, entonces, la preparación de materiales pedagógicos necesitaba tener como investigación previa el análisis contrastivo del idioma extranjero y el idioma del alumno en todos los niveles relevantes, empezando con la fonología y pasando por la morfología, la sintaxis y el léxico.

2. EVALUACION DEL METODO INTENSIVO

Mientras que los susodichos principios de la enseñanza de idiomas han sido aceptados casi en su totalidad por todos los programas en este campo, no fue principalmente debido a la aplicación de sus conocimientos especializados a la preparación de materiales o a la elaboración de técnicas pedagógicas que el lingüista vino a influir sobre la enseñanza de idiomas extranjeros. Más bien, fue por los cambios hechos en el contexto tradicional de la enseñanza: clases pequeñas, rara vez de más de diez alumnos; contacto intensivo, generalmente al menos treinta horas semanales de clase; especialización de la función de la enseñanza, de tal forma que el lingüista proporciona la dirección y el informante nativo actúa como una máquina de repetición; la variación en el tamaño de la clase, especialmente en el programa de la Universidad de Cornell, donde los alumnos se reúnen en grupos de cincuenta para el análisis gramatical; en grupos de veinte para los ejercicios de laboratorio y en grupos de diez para los ejercicios con el informante. En realidad los lingüistas nunca llegaron a pensar en la naturaleza del procedimiento

que tiene lugar en la clase de idiomas: el 'aprendizaje' de una lengua extranjera; rara vez construyeron experiencias controladas para probar algunas de las afirmaciones que lanzaron como maestros de idiomas y rara vez se les ocurrió la idea de que el éxito de la instrucción de tipo intensivo podría ser el resultado de factores externos — el interés personal del alumno, el contacto intensivo, etc. — más bien que las teorías y los principios seguidos. El Método Intensivo funcionó con la teoría del *mim-mem*, según la cual el aprendizaje está en relación directa con la cantidad de práctica en la clase. Generalmente los materiales usados para los programas de método intensivo consisten en diálogos que deben ser aprendidos hasta la saciedad por medio de repetición ininterrumpida. Mientras que los materiales preparados según el método lingüístico contienen ejercicios formales de pronunciación — oposiciones de pares mínimos y práctica de los fonemas en contornos típicos —, la pronunciación se adquiere de un modo poco sistemático paralelamente con la memorización de las frases básicas de los diálogos. En tales oraciones como *Je suis heureux de faire votre connaissance, Mademoiselle* / *ʒoé swizóe róe dʒèrvòtróe kònésās madmwazèl* /, es difícil para el instructor localizar el origen exacto de las dificultades del estudiante, puesto que puede provenir de una discriminación errónea, de una diferenciación incorrecta o sencillamente de poca memoria; en frases que pueden contener varios puntos de interferencia fonológica la corrección se hace esporádica y poco consistente.

La desventaja más seria de estos materiales es que constituyen un sistema cerrado. El alumno aprende un grupo limitado de frases básicas que puede repetir como un loro si las circunstancias adecuadas se presentan. En el mejor de los casos, el alumno no puede hacer cambios sino insertar unidades léxicas en las varias posiciones sintácticas de los ejercicios con estructuras que ha aprendido. Algunas experiencias recientes sobre la adquisición de su idioma por niños de poca edad sugieren que los seres humanos no aprenden el idioma materno por la mímica y por memorización (*mim-mem*) sino que construyen de su ambiente lingüístico un

modelo que puede proyectarse más allá de lo que se ha oído en el pasado para formar y para reconocer nuevas combinaciones. Se ha mostrado, por ejemplo, que los niños de las edades preescolares y los del primer año pueden extender las reglas para la formación del plural a palabras no existentes en el idioma con acierto casi completo; basándose en *dog / dogs, cat / cats, horse / horses* pueden crear por analogía *wug / wugs, fap / faps, gutch / gutches*. Asimismo, se sabe bien que, basándose en los verbos en *-er* tan productivos en francés, los niños franceses crean por analogía *vous disez* en vez de *vous dites*. Es lógico afirmar que el aprendizaje de un idioma extranjero por adultos consiste en más que la acumulación de oraciones repetidas y debe involucrar la construcción de un modelo gramatical a base del cual se crean oraciones nuevas nunca oídas antes. La construcción del modelo puede ser estimulada por la presentación hábil de los materiales, por ejemplo, los pares mínimos que reflejan procesos generadores o, aún más sencillamente, por la formulación de reglas deductivas.

La organización de la materia e instrucción hecha por los lingüistas siguió literalmente el orden del trabajo de campo de carácter descriptivo: primero contrastes fonémicos, luego asimilación de las formas por medio de ejercicios con estructuras y, por último, ejercicios de traducción para tratar el nivel sintáctico. Puesto que la estructura fonológica y morfofonémica de un idioma puede ser analizada en términos de grupos limitados de unidades o de listas de ellas que pueden ser fácilmente descubiertos por el lingüista, las técnicas del método intensivo produjeron la asimilación y el control satisfactorio de estos dos niveles lingüísticos. La mayoría de los ejercicios con estructuras consisten en sustitución o correlación; al alumno se le da una frase básica y palabras que deben ser colocadas en las posiciones sintácticas específicas de dicha frase. En los ejercicios de correlación la colocación de una unidad en una posición sintáctica va acompañada de un cambio obligatorio en otra posición. Por ejemplo:

Ejercicio de sustitución

Frase básica Necesitan más tiempo.

"Cue" o sugerión

El alumno

Quieren

Quieren más tiempo

Quiero

Quiero más tiempo

Necesita

Necesita más tiempo.

Ejercicio de correlación

"Cue" o sugerión

El alumno

¿Necesita usted el libro?

¿Necesita usted el libro?

Ustedes

¿Necesitan ustedes el libro?

Nosotros

¿Necesitamos nosotros el libro?

En verdad, este tipo de ejercicios no difiere mucho de la conjugación y declinación tradicionales, excepto por el hecho de que la sustitución y la variación se verifican como parte de una frase completa. Como las gramáticas tradicionales, los materiales de método intensivo presentan la estructura en paradigmas exhaustivos; las diferencias que pueden ocurrir son secundarias. Por ejemplo, compárense la presentación tradicional y la del método intensivo para el tiempo presente de un verbo francés:

*Tradicional**Método intensivo*

Je vais

Je vais à Paris /véz/

Tu vas

Tu vas à Paris /vaz/

Il (elle, on) va

Il (elle, on) va à Paris /va/

Nous allons

Nous allons à Paris /alöz/

Vous allez

Vous allez à Paris /aléz/

Ils (elles) vont.

Ils (elles) vont à Paris /vöt/

Claro está que el procedimiento del método intensivo revela con más exactitud la estructura del francés hablado y es pedagógicamente más eficiente, pero una presentación más radical y más efectiva hubiera sido la de dar primero las formas en /v-/ , dando solamente la forma familiar de la segunda persona singular y usando *on va* para la primera persona del plural; las formas en /al-/ podrían aparecer más

tarde. En todo caso, el objetivo final de un curso de idioma extranjero es hacer posible que el alumno produzca todas las formas gramatical y estilísticamente correctas, y sólo ellas, del idioma extranjero. Esta habilidad requiere la asimilación previa de un grupo limitado de estructuras gramaticales y el conocimiento de las posibilidades de sustitución dentro de posiciones estructurales específicas, pero alguna medida debería ser tomada para la extensión de las estructuras más allá de los límites de las posibilidades de sustitución en los ejercicios. Esto sugiere una ordenación muy cuidadosa de la materia para dar prioridad a las estructuras más comunes. En francés las formas de los verbos de una sola radical que consisten en esta radical (*donne, donnez, donnent /dòn, dòn, dòn/*) serían naturalmente presentadas antes que las formas con terminaciones (*donnez, donnons /dòné, dònõ/*) y antes que los verbos de dos radicales (*finis / finissent; vend / vendent*). En el caso de estos últimos, deberían presentarse primero los verbos en /is/ puesto que estos verbos constituyen una clase marginalmente productiva mientras que los otros forman un grupo cerrado y limitado. Las reglas sintácticas con alta potencia predictiva, a veces fijadas en términos semánticos — a pesar del tabú contra el significado entre lingüistas estructuralistas —, tendrán que ser formuladas y presentadas al aprendiz si éste va a producir, por ejemplo, “He tells me to do it” y “He asks me to do it”, pero no “He says me to do it”.

Al igual que el profesor tradicional de idiomas, el lingüista dejó de darse cuenta de que algunas funciones del maestro pueden ser asumidas por el alumno mismo. Por consiguiente los programas de método intensivo conservaban la organización acostumbrada de la clase que hace que todos los alumnos progresen a la misma velocidad y deja de considerar las variaciones individuales en la aptitud lingüística, la motivación, la actitud personal y la experiencia previa en el idioma estudiado. El desarrollo reciente y anticipado de los implementos electromecánicos, la expansión de las instalaciones de laboratorios de idiomas y la creación de un nuevo campo de instrucción programada, hace necesaria la experimentación con un plan de organización más flexible. Una

organización radicalmente diferente de la de hoy día, con un solo maestro o con lingüista e informante en una sola aula es necesaria para permitir la instrucción sobre una base casi individual, en la cual cada alumno puede progresar según sus propias habilidades.

3. INSTRUCCION PROGRAMADA

¿Qué es la instrucción programada? En primer lugar, a pesar de que sus más entusiastas partidarios y sus más severos críticos señalan de inmediato tal relación, no hay necesariamente conexión entre la instrucción programada y las máquinas de enseñanza. Mientras que muchos programas están planeados para ser usados con algún implemento mecánico para presentar la materia lingüística, no hay necesariamente ninguna relación entre los dos conceptos: en la máquina de enseñanza más compleja es el programa que se prepara para la máquina el que hace posible el aprendizaje.

Expresado en la forma más sencilla, la instrucción programada es cualquier método de instrucción que cree que una materia compleja puede aprenderse mejor cuando está dividida en sus componentes más pequeños. Como tal, por supuesto, la instrucción programada no es concepto nuevo. El filósofo francés del siglo diecisiete, René Descartes, dio una definición sucinta de un procedimiento programado: *diviser chacune des difficultés ... en autant de parcelles qu'il se pourrait, et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.*

Y sigue:

*conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusqu' à la connaissance des plus composés...*⁴.

Básico para la instrucción programada es el concepto behaviorístico del aprendizaje. Cuando cambia el comporta-

⁴ RENÉ DESCARTES, *Discours de la méthode*, París, 1929, pág. 29.

miento de un organismo se dice que el aprendizaje se ha verificado. La instrucción programada involucra cambios en el comportamiento de un organismo mediante la técnica de 'acondicionamiento operante' (*operant conditioning*), un tipo de control de acciones o modificación de ellas por el cual a un organismo, sea humano o sea una rata blanca, se le enseña a reaccionar ante un nuevo estímulo y a producir nuevas reacciones por medio de un ajuste cuidadoso de las reacciones normales. En el ajuste de una reacción se comienza con una de las reacciones normales del organismo que más cerca está de la reacción deseada y luego se refuerzan sólo las reacciones que más se acerquen a la reacción deseada o terminal. Por ejemplo, para enseñar a un francoparlante a pronunciar la zeta inglesa /θ/, de *thin*, se debería partir de una ese ceceada, conocida comúnmente al menos en el inventario fonológico pasivo de todo francés, y por medio del ajuste adecuado se le conduce a hacer un contraste entre /θ/ y /s/, por ejemplo *thin* al lado de *sin* y /θ/ al lado de /f/, por ejemplo *thin*, opuesto a *fin*. Aunque sea correcto desde el punto de vista lingüístico, no se debería comenzar con /f/ en la palabra francesa *fine*, ya que ese fonema no tiene variantes esporádicas que sean fonéticamente semejantes al inglés /θ/. El reforzamiento puede ser negativo, como cuando una rata blanca recibe una carga eléctrica al oprimir la palanca indebida, o positivo, como cuando la rata recibe alimento al oprimir la palanca debida. Los reforzamientos positivos se denominan por lo general, 'premios'. Se ha descubierto, por experiencia, que para los alumnos que sean altamente motivados para aprender una materia, la indicación de que una respuesta es correcta sirve de premio de gran potencia.

En vista de las bases psicológicas de la teoría de la programación, cualquier material o técnica pedagógica que tenga las siguientes características puede ser llamada instrucción programada:

1. La especificación rigurosa del comportamiento terminal deseado.
2. La división de la materia que se ha de enseñar en una secuencia de pasos graduados y mínimos.

3. La confirmación inmediata y el reforzamiento de las respuestas del alumno.
4. La respuesta activa o sea la participación completa del alumno en el proceso del aprendizaje.

1) EL COMPORTAMIENTO TERMINAL DESEADO.

Puesto que la secuencia de respuestas que el aprendiz ha de dar está determinada por el comportamiento final deseado, es necesaria una descripción detallada de las habilidades, conocimientos y actitudes que debe tener el estudiante al final del programa. La descripción debe hacerse en términos operacionales, perceptibles y mensurables. Decir, por ejemplo, que un curso tiene como finalidad la preparación del alumno para hablar inglés corrientemente sin cometer faltas serias no nos dice nada; una afirmación más precisa sería expresada en términos de una serie de comportamientos finales en distintos niveles lingüísticos: la discriminación auditiva, la diferenciación de un grupo de contrastes, la exactitud en el manejo de rasgos fonológicos secundarios, la velocidad en la comprensión y en la producción. El grado de control de rasgos gramaticales definidos y de las unidades léxicas, la comprensión de la lengua hablada en diferentes niveles de ruido, la habilidad para reconocer y emplear las variantes dialectales y estilísticas, etc. En otras palabras, la preparación de materiales programados presupone una definición de lo que es la fluidez lingüística y la capacidad en términos de niveles definidos de actuación en un número limitado de componentes. La instrucción programada no prescribe ninguna actitud hacia la materia y la técnica no es necesariamente audio-oral; un programa sólo puede reflejar el punto de vista del programador relacionado con la materia y con el comportamiento final que haya especificado.

2) ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA.

La materia tratada en un curso de instrucción debe ser organizada y presentada en una secuencia cuidadosamente planeada de pasos mínimos, de tal modo que cada paso

resulte más fácil a causa de lo aprendido en los pasos anteriores. La extensión del paso debería planearse de tal modo que el alumno avance hacia el comportamiento deseado con el mínimo de errores. Al contrario de lo que pasa en el aprendizaje convencional, el aprendizaje programado es el aprendizaje como resultado de una tentativa exitosa. Mientras que es posible menospreciar la inteligencia del aprendiz, dividiendo la materia en muchos pasos, la mayoría de los especialistas en materias que adoptan el sistema de la programación hacen demasiado amplios los pasos; y, paradójicamente, cuantos más pasos o divisiones tenga un programa, más rápidamente lo terminan los alumnos. Siempre que sea posible determinar la extensión del paso por las reacciones del alumno, la extensión dependerá del análisis anterior de los componentes de un fenómeno lingüístico dado y la determinación de las áreas posibles de interferencia. Según las pautas de la programación, los materiales del método intensivo son excesivos. Por ejemplo, considérese el siguiente ejercicio del Departamento de Estado. Este ejercicio se propone enseñar al alumno la selección de la forma correcta locativa *au*, *à la* y *à l'*.

<i>Frase básica</i>	Allons-nous à la gare?
<i>"Cue"</i> (sugestión)	
va-t-elle	Va-t-elle à la gare?
au restaurant	Va-t-elle au restaurant?
Sont-ils	Sont-ils au restaurant?
A l'hôtel	Sont-ils à l'hôtel?

Dejando aparte los problemas de la pronunciación, nótese que el alumno está obligado a hacer la sustitución en dos posiciones sintácticas y no se le da sugestión alguna respecto a la selección de *au*, *à la* o *à l'*. Una secuencia programada señalaría en primer lugar la correlación en el uso de *au* con el sustantivo que termina en vocal, así:

Paso primero.

Escogemos sustantivos masculinos que terminan en /-ó/.

Repítase: bureau

Repítase: au bureau

Ahora dígase la preposición; Bureau / au bureau
 canot / au canot
 bateau / au bateau
 café / au café
 restaurant / au restaurant.

Paso segundo.

Practicamos con frases más largas.

	Il va au bureau
Café	Il va au café
Restaurant	Il va au restaurant

Nótese que agregamos palabras que no necesita saber el alumno.

terrain	Il va au terrain
---------	------------------

Paso tercero.

Asociar *le* y *un* (formas ya conocidas) con *au*
 Il cherche le bureau. Il cherche au bureau.

En esta etapa se puede decir que el alumno ha aprendido una nueva respuesta; ha podido a través de la analogía aprender las reglas siguientes por deducción: 1) la mayoría de los sustantivos que terminan en vocal pertenecen a la agrupación masculina que requiere *le*; 2) estos sustantivos toman la variante *au* de la forma locativa.

Un rasgo característico del incremento llamado paso mínimo es el uso y la eliminación gradual de ayudas (*fading* o *vanishing*). Al enseñar al alumno los nombres de los días de la semana en italiano, es posible hacer que repita la lista o, lo que da el mismo resultado, sustituirlos en una forma básica:

Vanno a Roma lunedì
martedì
mercoledì
giovedì
sabato
domènica.

Una secuencia programada primero aislaría los sustantivos que terminan en *-di*. Estos se presentarían en su tota-

lidad. Luego se darían sólo los elementos disimilares (*lune-, marte-, mercole-*), luego sólo la primera sílaba (*lu-, mar-, gio-*) y el alumno respondería agregando *-nedì, -sedì, -vedì*, y luego la traducción en la lengua del alumno.

En los materiales programados la pronunciación se presenta, detalle por detalle, y a los alumnos no se les pide la diferenciación de sonidos en el idioma estudiado (por ejemplo, oposiciones inglesas como *sit/seat, fit/feat*) o la diferenciación entre equivalentes próximos en el idioma estudiado y el del alumno (por ejemplo, la forma francesa *beau* junto a la inglesa *bow*) hasta que puedan distinguirlas.

3) CONFIRMACIÓN INMEDIATA Y REFORZAMIENTO.

En la instrucción programada la práctica no produce la perfección si la reacción deseada no es reforzada en seguida; la práctica sin el refuerzo puede ser peligrosa porque puede conducir al aprendizaje de formas incorrectas. Después de cada paso el estudiante debe tener la confirmación de la corrección o de la incorrección de su respuesta, según el caso. Cuanto más corto sea el lapso entre la respuesta y la confirmación, tanto más efectivo será el reforzamiento o la eliminación de la respuesta. Hay un alto grado de interdependencia entre la extensión adecuada del paso y la eficacia de la confirmación: si los pasos son demasiado amplios, no puede haber confirmación.

Es bastante fácil confirmar las respuestas del alumno cuando su reacción está limitada a la discriminación o a la construcción de respuestas escritas; sólo se necesita poner la respuesta correcta en el cuaderno programado del alumno. Pero, ¿cómo se han de confirmar las respuestas orales? Existen tres posibilidades:

1. el instructor,
2. una máquina,
3. el alumno.

Se excluye la primera alternativa, puesto que por definición la meta de la instrucción programada es la autodi-

dáctica y nadie puede concebir la instrucción particular generalizada en una época en que la escasez de profesores competentes es un problema universal.

¿Una computadora para analizar el habla? Desafortunadamente una máquina económica y práctica, capaz de analizar y evaluar el habla aún está por construirse. Queda pues, el alumno. La instrucción convencional también depende del alumno al menos en el nivel gramatical; en los ejercicios cuádrimembres el alumno ha de corregir su respuesta después de compararla con la confirmación:

<i>Frase básica</i>	Busca el libro.
<i>"Cue" (o sugerión)</i>	Ustedes
<i>El alumno</i>	Buscan el libro
<i>Confirmación</i>	Buscan el libro

Quienes trabajan en la instrucción programada en lenguas extranjeras han aceptado el reto de hacer que el alumno participe en todo el proceso del aprendizaje. Partiendo de que la habilidad para distinguir entre los sonidos conduce al alumno directamente a diferenciarlos, el alumno aprende a distinguir entre equivalencias aproximadas en los dos idiomas y entre oposiciones dentro del idioma extranjero. La mayoría de los investigadores informan que la citada creencia parece tener validez y, sorprendentemente, el rasgo más notable del comportamiento final de los que han estudiado con un programa autodidáctico es el grado de exactitud en la pronunciación, no sólo en el nivel fonémico sino también en los rasgos fonéticos y en la entonación. Sin embargo, se requieren más investigaciones y más pruebas de programas antes de que sea posible afirmar que cualquier alumno, no importa su aptitud lingüística, puede corregirse y puede adquirir una pronunciación perfecta en cualquier idioma mediante la autodidáctica.

4) LA FORMA ACTIVA DE LAS RESPUESTAS DEL ESTUDIANTE.

Es evidente que en los materiales programados el alumno que trabaja tiene la oportunidad de reaccionar activamente

ya sea para la imitación de un modelo, haciendo transformaciones orales y hasta dialogando con la voz del programa, o bien mediante la construcción de respuestas escritas más o menos extensas. Mientras que en la clase convencional responde sólo unas doce veces, con o sin confirmación satisfactoria, en su cita íntima con el programa produce unos cientos de respuestas durante una hora de clase. La secuencia señalada para enseñar los días de la semana en italiano puede aparecer muy extensa y, sin duda, el alumno podría aprenderlos de memoria. Pero, los programadores han descubierto que si se pide que el alumno responda activamente, ya sea en forma oral, escrita u oprimiendo un botón, en una larga serie de pasos graduados, esto le obliga a gastar más tiempo en una secuencia dada y asegura de este modo el aprendizaje total, es decir el aprendizaje verdadero.

La instrucción programada también puede servir de medio para la investigación. Debido a la organización en pequeños pasos limitados, una secuencia programada proporciona una prueba constante de su eficacia. Con los resultados del progreso del alumno, es posible contestar a preguntas tales como: ¿Es eficaz la secuencia? ¿Son válidos los principios teóricos sobre los cuales está basada la secuencia? ¿Qué es lo que enseña la secuencia además de lo que se ha propuesto enseñar? Cuando se hacen las mismas preguntas sobre un texto escolar, la respuesta depende de la autoridad del autor o de la del maestro que lo emplea. En la instrucción programada el alumno autodidacta es la única autoridad. Como afirma el profesor Sapon: "El programador debe aceptar *a priori* que es posible enseñar lo que se propone. Si los resultados no son satisfactorios, entonces debe reconocer su propia incapacidad y buscar el origen de sus errores".

5) EL LABORATORIO DE IDIOMAS COMO MÁQUINA DE ENSEÑANZA.

En el campo de las lenguas, la promesa más brillante de la instrucción programada está en la definición nueva del ambiente del aprendizaje. Hasta ahora, aun en las institu-

ciones dotadas de laboratorios bien equipados, la instrucción en lenguas extranjeras se ha definido principalmente en horas de contacto con el instructor. Aun cuando el número de estudiantes se reduzca a seis, los participantes avanzan en conjunto. Ajustados al menos parcialmente a la autodidáctica, los materiales programados permiten la experimentación con distintos tipos de clases que se aproximan a la instrucción particular.

El laboratorio de idiomas con materiales bien programados y con la guía de trabajos programados, la cual constituye un medio modesto que difiere de un texto convencional solamente en el hecho de que el material se presenta de tal forma que haya un problema seguido de la confirmación, pueden asumir la mayor parte de las tareas del profesor o del lingüista con informantes porque proporcionan un modelo auténtico, la presentación inicial del material, los ejercicios, el repaso constante, el examen, la explicación gramatical y la conversación dirigida. Puesto que el alumno debe asumir la responsabilidad de evaluar exactamente sus propias respuestas, el equipo del laboratorio debe ser audioactivo, es decir, que el alumno debe poder oír sus propias respuestas inmediatamente por medio de sus auriculares en vez de la conducción interna tardía. Nótese que el alumno no necesita grabar sus respuestas en un canal separado de la cinta. Cualquier laboratorio de idiomas puede funcionar como una máquina de enseñanza siempre y cuando que el alumno trabaje individualmente, haciendo uso de su propia cinta en lugar del mensaje que le proporcione el puesto de comando (*master console*) y donde el micrófono del alumno y sus auriculares estén conectados electrónicamente para proporcionar el rasgo audioactivo. Por supuesto, un laboratorio mejor equipado que permita al instructor escuchar las respuestas del alumno desde el puesto de comando, la sintonía de secuencias de diez minutos en el puesto del alumno, la grabación ocasional de las respuestas del alumno en su propio puesto y en el del centro de comando, constituye un instrumento de investigaciones al mismo tiempo que representa un centro de enseñanza.

Estamos limitando el desarrollo e impidiendo la eficiencia posible en la instrucción de lenguas extranjeras si seguimos enfocando todos los problemas en términos de la oposición entre el profesor vivo y el laboratorio como máquina de enseñanza. El laboratorio de idiomas es sólo uno de los muchos implementos disponibles y está complementado o puede ser reemplazado por combinación de tocadiscos, transmisiones de radio por circuitos abiertos o cerrados, ayudas visuales, textos escolares o cuadernos de trabajos convencionales o por seres humanos. Es verdad que fue el advenimiento de la grabadora lo que hizo ineficiente la labor humana en este aspecto, pero eso no impide que la instrucción programada y la autodidáctica sean todavía posibles sin un laboratorio de idiomas: el programa que se graba es lo importante.

4. EL PAPEL DEL MAESTRO

¿Cuál sería el papel del maestro si el laboratorio de idiomas, el texto escolar y el alumno conjuntamente asumieran la mayor parte de las tareas de la enseñanza?

En la elaboración de los métodos audio-orales nos hemos dado cuenta un poco tarde de que el parloteo de frases básicas y el uso de ejercicios mecánicos estructurados no es la comunicación, esto es, el uso natural del idioma en un contexto cultural auténtico. La producción hábil de conversación auténtica sin emplear estructuras desconocidas y sin la explicación gramatical y sin ejercicios orales es la función única del maestro, una función que ninguna máquina ni material programado puede suplir.

Si la instrucción no ha de degenerar en meras habilidades físicas, debe tener valores trascendentales. Como dijo Mortimer Graves, antiguo director del American Council of Learned Societies, y el hombre cuya visión hizo posible el programa intensivo de instrucción en idiomas:

La finalidad del estudio ... de un idioma extranjero no es principalmente la adquisición de cierto dominio útil ... sino la extensión en la profundización del sentido lingüístico más allá de los límites ...

del idioma propio y el dominio de los medios por los que es posible hacer esta extensión ⁵.

Además de conducir hábilmente al alumno a exponer sus habilidades y conocimientos adquiridos a través de las sesiones autodidácticas, el maestro debe motivar en el alumno actitudes positivas hacia el lenguaje humano como fenómeno cultural y enseñarle la comprensión del proceso de aprendizaje del lenguaje.

Para que nuestros lectores no tengan la impresión de que el equipo formado de los materiales programados y el maestro pertenecen al mundo de 1984, queremos señalar que este sistema está en plena actividad en la Universidad de Indiana desde 1961 y pasará a otras universidades y a varias escuelas secundarias el otoño venidero. Este curso que equivale a un año y medio de instrucción convencional permite a los alumnos avanzar según sus propias habilidades y terminar el curso en un período variable. Los alumnos pasan el noventa por ciento de su tiempo en actividades autodidácticas y el diez por ciento con un instructor en grupos de tres alumnos. Hasta ahora estos alumnos han aprendido a hablar francés mejor que los alumnos de las clases tradicionales y estamos seguros de que podrán leer y escribir tan bien como ellos.

Ha llegado a constituirse en un lugar común de las charlas sobre los programas autodidácticos prometer por una parte a los administradores costos reducidos de instrucción, y por otra asegurar a los profesores que no habrá desempleo tecnológico. Los programas de instrucción parcial autodidáctica no reducirán en forma sustancial la necesidad de tener maestros capacitados. La máquina y el alumno no reemplazarán al maestro siempre que éste haga lo que aquéllos no pueden hacer, es decir, conducir al alumno al uso del idioma en un contexto natural y estimularlo a vivir el idioma. Los requisitos mínimos que presupone esta habilidad son: una buena pronunciación aproximada a la de un hablante nativo, la capacidad de producir espontáneamente frases gra-

⁵ MORTIMER GRAVES, *Languages in Changing Education*, en *Linguistic Reporter*, I, núm. 3 (agosto de 1959), pág. 4.

matal y estilísticamente correctas de la lengua requerida, comprensión de la estructura del idioma extranjero y de la del alumno y un conocimiento general de la naturaleza del lenguaje, simpatía por la cultura y por el pueblo que habla el idioma extranjero, cierto buen humor y la disposición a llevarse bien con los alumnos. Si las instituciones que preparan a nuestros maestros no empiezan pronto a darnos graduados que reúnan estos requisitos, la máquina, en verdad, reemplazará al maestro; pero el tipo de enseñanza de idiomas que resulte de esto dejará mucho que desear, porque no producirá alumnos que tengan un sentido de los valores — personales, humanos y sociales — para que puedan ser individuos libres y conscientes.

BIBLIOGRAFIA

- BELASCO, SIMON, y otros, *The Continuum: Listening and Speaking*, en *Report of the working committees, 1963 Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, H. Levy, ed.
- BERKO, JEAN, *The Child's Learning of English Morphology*, en *Word*, t. 14 (1958), págs. 150-177.
- BROOKS, NELSON, *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World, 1960.
- GAARDER, A. BRUCE, *Language Laboratory Techniques: The Teacher and the Language Laboratory*, en *Language Teaching Today*, Felix J. Oinas, editor; *International Journal of American Linguistics*, 26 (1960), págs. 41-80.
- HALL, ROBERT A. Jr., y otros, *Linguistics and Language Teaching*, en *Current Issues in Language Teaching. Reports of the working committees, 1962 Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, W. F. Bottiglia, ed.
- HAYES, ALFRED S., y otros, *A New Look at Learning*, en *Current Issues in Language Teaching. Reports of the working committees, 1962. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, W. F. Bottiglia, ed.
- HEMPEL, VAL, y MUELLER, KLAUS A., *Introduction to the U. S. Army Language School*, en *Modern Language Journal*, 43 (1959), págs. 61-65.

- LAMBERT, WALLACE E., *Psychological Approaches to the Study of Language, Part I: On Learning, Thinking and Human Abilities*, en *Modern Language Journal*, 47 (1963), págs. 51-61.
- LANE, HARLAN, *Experimentation in the Language Classroom: Guidelines and suggested procedures for the classroom teacher*, en *Language Learning*, 12 (1962), págs. 115-121.
- LIVANT, WILLIAM P., *Productive Grammatical Operations I: The Noun Compounding of 5-year-olds*, en *Language Learning*, 12 (1962), págs. 15-26.
- MILDENBERGER, KENNETH W., *Problems, Perspectives, and Projections*, en *Materials and Techniques for the Language Laboratory*, Edward W. Najam, ed.; *International Journal of American Linguistics*, 28 (1962), págs. 169-172.
- MORTON, F. RAND, *The Language Laboratory as a Teaching Machine*, en *Language Teaching Today*, Felix J. Oinas, ed.; *International Journal of American Linguistics*, 26 (1960), págs. 113-166.
- MOULTON, WILLIAM G., *Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960*, en *Trends in European and American Linguistics 1930-1960*. (Christine Mohrman, Alf Sommerfeld and Joshua Whatmough, eds.), Utrecht, Netherlands, and Antwerp, Belgium, 1961, págs. 82-109.
- MOULTON, WILLIAM G., *The Cornell Language Program*, en *PMLA*, t. 67 (1952), págs. 38-46.
- PARKER, W. R., *The National Interest and Foreign Languages*, Third edition, Washington, D.C., U. S. National Commission for UNESCO, Department of State, 1962.
- TWADDELL, W. F., *Limitations of Linguistics in Language Teaching*, en *Supplementary Reports, 1959. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, F. D. Eddy, ed.
- VALDMAN, ALBERT, *How Do We Break the Lockstep*, en *Audiovisual Instruction*, November, 1962, págs. 630-634.

LAWRENCE B. KIDDLE.

Universidad de Michigan y Seminario Andrés Bello.

ALBERT VALDMAN.

Universidad de Indiana.