

UN SISTEMA PRELIMINAR PARA ANALIZAR
LA INTERACCION COMUNICATIVA ENTRE
EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS
DE IDIOMAS EXTRANJEROS*

R. Elliott H. Woodaman
José Luis Arria
Departamento de Inglés.
I.U.P.E.R.A.E.L.

¿Cuándo es efectiva la enseñanza de un idioma extranjero?

Las respuestas a esta pregunta están usualmente ligadas a métodos de enseñanza y debemos tener cuidado con dichos métodos.

La enseñanza de idiomas ha tenido éxito en circunstancias muy improbables y ha fracasado en condiciones que parecían óptimas.

Nos animamos a buscar respuesta a esta vieja pregunta después de conocer el Sistema de Análisis de Interacción en el Aula desarrollado por Flanders. Este Sistema no está basado en una metodología particular (aun que provee al profesor de cierta táctica) y nos da algunas nociones muy interesantes sobre lo que puede ser la enseñanza efectiva.

El sistema de Flanders se interesa en la influencia del profesor y en la actitud y éxito del alumno, los cuales se estudian a través del comportamiento verbal. Comienza con la dicotomía Participación Verbal del Profesor, Participación Verbal de los Alumnos (Véase el Cuadro A). La participación Verbal del Profesor se divide en: Influencia Directa e Influencia Indirecta. La

*Este ensayo es una revisión de una ponencia leída en el Segundo Congreso de la Asociación de Profesores de Idiomas Extranjeros de Venezuela, en Maracaibo, 1977.

PARTICIPACION VERBAL DEL PROFESOR	INFLUENCIA INDIRECTA	<p>1. ACEPTACION DEL SENTIMIENTO. Acepta y aclara el tono de sentimientos de los alumnos sin amenazar. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos.</p> <p>2. ELOGIO O ALIENTO. Elogia o alienta la acción o comportamiento del alumno.</p> <p>3. ACEPTACION DE IDEAS. Aclara, coordina o desarrolla las ideas sugeridas por los alumnos.</p> <p>4. FORMULACION DE PREGUNTAS. Hace una pregunta acerca del contenido o procedimiento con intención de que un alumno responda.</p>
	INFLUENCIA DIRECTA	<p>5. EXPOSICION. Presentación de conocimientos u opiniones sobre el contenido o los procedimientos.</p> <p>6. TRANSMISION DE INSTRUCCIONES. Instrucciones, órdenes sobre algo que se espera que el alumno ejecute.</p> <p>7. CRITICA O JUSTIFICACION DE AUTORIDAD. Enunciados tendientes a cambiar el comportamiento del alumno de un patrón no aceptable a uno aceptable, desaprobar, establecer el por qué el maestro hace lo que está haciendo, autoreferencia exagerada.</p>
PARTICIPACION VERBAL DE LOS ALUMNOS		<p>8. PARTICIPACION DEL ALUMNO-RESPUESTA. Participación de los alumnos a preguntas del maestro.</p> <p>9. PARTICIPACION DEL ALUMNO-INICIATIVA. Participación de los alumnos por iniciativa propia.</p>
		<p>10. SILENCIO O CONFUSION. Pausas, periodos cortos de silencio o de confusión en los que el observador no puede entender la comunicación.</p>

CUADRO A
Categorías para el Análisis de Interacción de Flanders.
(Tonado, con ciertas modificaciones, de Anidon y Flanders
(1967), pp 20 y 21.)

Influencia Directa comprende tres categorías: Exposición, Transmisión de Instrucciones y Crítica o Justificación de Autoridad.

La Influencia Indirecta comprende cuatro categorías: Aceptación del Sentimiento, Elogio o Aliento, Aceptación de Ideas y Formulación de Preguntas. La Participación Verbal de los Alumnos comprende dos categorías: Respuesta e Iniciativa. Existe una categoría final: Silencio o Confusión. Clasificando los eventos de interacción del profesor y de los alumnos, el sistema de Flanders nos da un récord muy informativo de la clase.

Quizás el descubrimiento principal del sistema es que "La Influencia Directa (...) tiende a disminuir la libertad del alumno, porque el profesor dirige la actividad de aprendizaje (...) La Influencia Indirecta, tiene el efecto opuesto, o sea da al alumno máxima libertad para responder".(1) Algunas otras variables que se pueden correlacionar con la efectividad en el aula son la rata de Participación Verbal del Profesor y la Participación Verbal de los Alumnos, el porcentaje de Participación Verbal del Profesor dedicado a Elogio o Aliento, o a Crítica o Justificación de Autoridad. Debe señalarse que esto no agota las posibilidades de las categorías. También pueden interpretarse por medio de matrices a fin de obtener aún más información.(2)

El Sistema de Flanders es un instrumento sofisticado de interés para cualquier profesor. El problema que se nos presenta es su aplicabilidad al proceso de enseñanza de idiomas. No son meramente diferencias superficiales que los técnicos señalan entre la enseñanza "general" y la enseñanza de idiomas.

La enseñanza de idiomas extranjeros es la enseñanza del instrumento básico de comunicación. Un instrumento básico, o un idioma natural, no tiene los niveles de conocimiento y aplicación como los emplea Bloom en el dominio cognoscitivo.(3) Si uno sabe un idioma, sencillamente uno puede emplearlo. Los conocimientos de un

idioma que uno no puede emplear automáticamente es tan en un limbo, entré las destrezas cognitivas de Bloom y el empleo del idioma. Se dice corrientemente que el sistema del lenguaje enlaza la semántica y la fonética para la comunicación y a menos que se haga este enlace y la comunicación se dé, no existe el lenguaje como tal. Así, comunicar es transmitir significado en una situación interpersonal. (4)

Por esta razón, en particular, preferimos basar nuestro sistema en la comunicación, más bien que sobre la Influencia Directa del profesor, y otras nociones del sistema, en vista de que nuestra tesis es que la oportunidad para aprender depende directamente de la oportunidad para comunicar que el profesor desarrolla en el aula.

En el caso de idiomas extranjeros, es imprescindible tener un sistema que permita al observador captar los niveles de comunicación que se desarrollen en el aula, y por supuesto, también los grados de libertad que el profesor otorga a los alumnos para depender cada vez menos del influjo del profesor. Es razonable pensar que el nivel de comunicación y el grado de libertad otorgados por el profesor están proporcionalmente relacionados. Este enfoque puede alejarnos un poco de la utilización de las variables manejadas por Flanders, pero no vemos una gran desventaja en esto, porque su sistema no puede diferenciar bien entre la enseñanza de información acerca de un idioma y la enseñanza de un idioma. Dicho de otra forma, el sistema de Flanders fué diseñado y desarrollado para observar una situación de aprendizaje muy diferente a la de enseñanza de idiomas. En vez de tratar de adaptar el sistema, preferimos cambiar el enfoque hacia la comunicación de acuerdo con nuestra tesis. (5)

Además, hay que dejar claro que no estamos sugiriendo que nuestro sistema pueda reemplazar al sistema de Flanders. Más bien, tiene otro fin: el de relacionar situaciones comunicativas con niveles instruccio-

cionales. El sistema de Flanders, y, en particular, la excelente adaptación del sistema a la enseñanza de idiomas extranjeros hecha por Moskowitz (1970), sigue siendo el mejor instrumento para hacer un micro-análisis de la interacción entre el profesor y los alumnos para explicar por qué no se está logrando el nivel de comunicación deseado (siempre que la falla esté en el profesor) o para sugerir posibles mejoras en la conducta del profesor.

Definiendo la comunicación como la transmisión de significado en una situación interpersonal en la lengua meta, proponemos seis categorías para nuestro sistema: 0) Silencio o Confusión, 1) No-Comunicación, 2) Comunicación Pasiva, 3) Seudo Comunicación, 5) Comunicación. (Véase el Cuadro B para una presentación gráfica de estas categorías.)

La Categoría 1, No-Comunicación, es el empleo del idioma nativo, no extranjero, por el profesor a los alumnos para cualquier propósito. No es nuestra intención implicar que hay algo intrínsecamente incorrecto en el empleo del idioma nativo; sencillamente, no es comunicación según nuestra definición. Como debe esperarse, si esta categoría ocurre frecuentemente, no habrá mucho aprendizaje del idioma extranjero.

La Categoría 2, Comunicación Pasiva, es el empleo del idioma extranjero por el profesor para: 1) explicar puntos gramaticales, vocablos, etc., 2) señalar procedimientos, 3) criticar alumnos o justificar su autoridad. Es decir, nuestra categoría 2 corresponde a las Categorías 5 y 7 de Flanders. Dado el hecho de que nuestro sistema es comunicativo, consideramos que la Categoría 6 de Flanders está implicada en su Categoría 4. En términos comunicativos, ambas describen instancias de actos de habla directivos. Nuestra Categoría 2 presupone, aparentemente mayor competencia (conocimiento) que nuestra categoría 3, pero la primera no requiere por parte del alumno una respuesta o reacción. Si este evento provoca una reacción por parte del estudiante, debe ser clasificado como Semi-Comunicación. De nuevo, si esta categoría ocu-

0	Silencio o Confusión	Pausas, períodos cortos de silencio o de confusión en los que el observador no puede entender la comunicación.
1	No-Comunicación	El profesor, o los alumnos, emplea el idioma nativo para cualquier propósito.
2	Comunicación Pasiva	El profesor emplea el idioma extranjero para: 1) explicar puntos gramaticales, vocablos, etc., 2) dar direcciones; 3) criticar alumnos o justificar su autoridad.
3 (a y b)	Seudo-Comunicación	El empleo de ejercicios con respuestas fijas o semi-fijas. Control sobre la sintaxis y el vocabulario.
4 (a y b)	Semi-Comunicación	Ejercicios que permiten respuestas creativas. No hay control directo sobre la sintaxis, pero sí sobre el universo del discurso o contexto.
5 (a y b)	Comunicación	Libre intercambio de mensajes. No hay control sobre el código o el universo del discurso.

CUADRO B

Sistema Preliminar para Analizar la Interacción Comunicativa entre el Profesor y los Alumnos de Idiomas Extranjeros. (Nótese: a= habla del profesor; b= habla del alumno.)

re frecuentemente, se reduce la oportunidad para comunicar.

La Categoría 3 (a y b), Seudo-Comunicación, es el empleo de un ejercicio con una respuesta fija o semi-fija. El alumno no emplea el idioma extranjero de una manera libre porque se controlan la sintaxis y el vocabulario. De todos modos, esperamos que el alumno esté haciendo cierto enlace entre semántica y fonética y no esté repitiendo sin entender. No es satisfactoria, cuando sube el nivel instruccional, una preponderancia de esta categoría.

La Categoría 4 (a y b), Semi-Comunicación, se aplica a actividades con una respuesta libre a estímulos limitados. No hay control directo sobre la sintaxis, sino que se restringe el universo del discurso, o el contexto, al contenido de materiales preseleccionados. Así el vocabulario es restringido por el profesor, pero esta restricción puede ser violada por el alumno. De esta manera el alumno tiene una libertad máxima de respuesta, pero no es alejado del contexto.

Como las Categorías 3 y 5, esta categoría se divide en dos sub-categorías: a) Habla del Profesor, b) Habla del alumno. Un balance desigual, es decir, un predominio del Habla del Profesor, esencialmente promueve el evento a la Categoría 2, Comunicación Pasiva, en el sentido de que el alumno atiende pasivamente al acto de habla que el profesor esté realizando. Quizás sea necesario incluir la variable 'exceso del habla por parte del profesor' en la Categoría 2.

La Categoría 5 (a y b), Comunicación, es el intercambio libre de mensajes. La Comunicación típicamente se limita al universo de discurso (o tópico) seleccionado (ningún hablante puede discutir en todos los universos de discurso), pero no se restringe éste al contenido de materiales preseleccionados.

Es razonable que se presenten problemas tanto en la separación de esta Categoría de la Categoría 4, co-

mo en ciertas situaciones al tratar de distinguir la Categoría 3 de la Categoría 4. En todo caso, creemos que estas categorías se justificarán cuando se emplee el sistema. Hemos notado entre nuestros alumnos una marcada diferencia que se pueda captar con estas categorías. Podemos resumir las diferencias entre estas tres categorías así: la Categoría 3 tiene limitaciones sobre la sintaxis y, por supuesto, sobre el universo del discurso; la Categoría 4 no tiene limitaciones directas sobre la sintaxis, sino sobre el universo del discurso; la Categoría 5 no tiene limitaciones en cuanto al código o contexto salvo las ya anotadas arriba. (6)

Es instructivo comparar nuestro sistema con el sistema de Flanders para ver la interrelación entre ambos. La Participación del Alumno (nuestra Sub-Categoría Habla del Alumno) está incluida principalmente, en nuestra Categoría 3, 4 y 5. La Influencia Directa del Profesor está dividida en las Categorías 1 y 2, dependiendo de si se emplea el idioma nativo o el extranjero. Aunque la Categoría 1 puede incluir la Influencia Indirecta, no parece probable que esta influencia tenga un efecto crucial, a la larga, sobre la comunicación. Nuestro sistema no incluye la Influencia Indirecta como una variable separada. Por otro lado no creemos que esta información se nos escape porque pensamos que la Influencia Indirecta es un aspecto integral de las Categorías 4 y 5. Si el profesor ha fracasado en Influencia Indirecta, es porque ha habido una falta de balance entre las Sub-Categorías a y b, es decir, una preponderancia del Habla del Profesor.

Sería posible incorporar varias categorías de Flanders directamente en nuestro sistema. Sin embargo, para que esta incorporación se justifique, sería necesario adaptar nuestro sistema para ser interpretable por medio de matrices. Esta posibilidad es un problema que no ventilaremos aquí. Incluyendo nuestro sistema en el de Flanders también complicará la inter-

pretación por medio de matrices. Además, no está completamente claro si se puede evaluar una clase con diferentes niveles de comunicación con una sola matriz. Moskowitz (1970) define las Categorías 8 y 9 como respuestas limitadas (Seudo-Comunicación) y no limitadas (Semi-Comunicación y Comunicación?) pero no trata de explotar esta taxonomía incompleta. Además, Moskowitz misma advierte (pag. 52), "Se elaboran diferentes matrices correspondientes a las diferentes áreas-tópicos que enseña el profesor y a los diferentes tipos de actividades dentro de un período".

¿Cómo nos proponemos interpretar los resultados del enfoque principal de nuestro sistema, es decir, las Categorías 1 al 5? Primero, no debemos confundir las categorías con niveles de instrucción, porque las primeras se dan a la altura de cualquiera de los segundos. Existe una relación entre ellos, pero no es directa. Sin embargo, es de esperarse, ciertamente, una preponderancia de la Categoría 3 en los niveles inferiores de instrucción y de la 5 en los más altos. La ausencia de una promoción de la categoría 3 a la 5, a medida que sube el nivel de instrucción, indica que, o bien se ha hecho uso indebido de las técnicas de enseñanza, o que los alumnos no están aprendiendo. Probablemente ocurrirán fallas en el aprendizaje con una excesiva preponderancia de las Categorías 1 y 2. No sugerimos porcentajes ideales para las categorías ni esperamos encontrar porcentajes precisos. Sin embargo, lo que sí parece probable es encontrar la gama de valores apropiados y elaborar una especie de Índice Comunicacional. Así, se usan las Categorías 3, 4 y 5 como indicador de la promoción de los alumnos de un uso mecánico de la lengua a uno verdaderamente creador.

Como se ve, hemos propuesto una taxonomía comunicacional donde los factores primordiales son la libertad para comunicarse (de parte del alumno) y la capacidad del profesor para estimular esa libertad y para crear las situaciones propicias (oportunidades) para que esa libertad vaya creciendo. Es bueno notar que

nuestro sistema es un modelo, no un método. Es un modelo que nos ofrece una visión intuitiva de los niveles de comunicación que pueden darse en un salón de clase donde se enseña un código diferente. Observamos, con preocupación, que el programa oficial ignora completamente la problemática de diferentes niveles de comunicación. También es bueno notar que nuestro sistema estimula la libertad para que nuestros alumnos actúen como seres humanos y no como máquinas almacenadoras de conocimientos.

Se podría criticar nuestro sistema por ser unilateral. No incluye un número de factores que están muchas veces fuera del control del profesor, como el programa, las horas de clase semanales, recursos, la filosofía institucional y la habilidad del profesor en el idioma extranjero. De todos modos, estos factores se reflejarían indirectamente en la taxonomía de comunicación y así la taxonomía (o sistema) evaluarían el ambiente total de enseñanza y no solamente al profesor.

NOTAS Y REFERENCIAS

- 1.- Verduin (1967) Pág. 32.
- 2.- Para el lector no familiarizado con el sistema de Flanders y del análisis de interacción, se le recomienda particularmente la traducción de Amidon y Flanders (1970), editada en Venezuela.
- 3.- Véase a Lee (1972) para una discusión interesante de las diferencias entre la enseñanza del dominio cognitivo como es definido por Bloom y colaboradores (1956), y la enseñanza del lenguaje.
- 4.- Una forma tentativa de caracterizar el significado sería dividirlo en cognitivo (proposicional).

modal (actitudinal) y funcional (ilocutivo). El cognitivo es el significado lógico donde las nociones de referencia y "tener sentido" juegan un papel importante. Es un significado neutral, de núcleo. El modal expresa la relación grado de confianza y veracidad de la proposición con respecto a la actitud del hablante. El ilocutivo, el más crucial y comprensivo, encierra no sólo la noción pragmática de "qué se hace con las palabras", sino también una noción de éxito. Sólo hay comunicación cuando se realizan actos ilocutivos exitosamente.

- 5.- El autor no pretende que su sistema sea aplicable a cualquier situación: "Un sistema diferente de categorías sería necesario para investigar otros problemas de enseñanza y aprendizaje". (Flanders, 1970, pag. 36.)
- 6.- Quizás hemos dividido la noción de Rivers (1972) de Seudo-Comunicación en Seudo-Comunicación y Semi-Comunicación. Puede notarse la influencia de Guerrey (1955), en particular su división de preguntas en tres tipos, de acuerdo con la relación entre el texto y la información solicitada.

BIBLIOGRAFIA

- Amidon, Edmund J. y Ned A. Flanders. 1967. El Papel del maestro en el aula. Traducido al español por Yolanda Cruz bajo la dirección del Dr. Frank Angel de la Facultad de Educación de la Universidad de New Mexico en 1970. Caracas: Librería Editorial Salesiana.
- Bloom, Benjamin y colaboradores. 1956 y 1964. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Traducción al español por Marcelo Pérez Rivas en 1971. Bue-

nos Aires: El Ateneo,

Flanders, Ned H. 1961. "Analyzing Teacher Behavior", Educational Leadership, 19, 173-80.

Flanders, Ned H. 1970. Analyzing Teacher Behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Gurrey, P. 1955. Teaching English as a Foreign Language. London: Longman.

Lee, Richard R. 1972. "A Taxonomy of Second Language Behaviors", TESOL Quarterly, 6, 209-20.

Moskowitz, Gertrude. 1970. The Foreign Language Teacher Interacts. Minneapolis, Minnesota: Association for Productive Teaching.

Rivers, Wilga M. 1972. "Talking off the Tops of their heads", TESOL Quarterly, 6, 71-81.

Rivers, Wilga M. 1973. "From linguistic Competence to Communicative competence" TESOL Quarterly, 7, 24-34.

Werduin, John R., Jr. 1967. Conceptual Models in Teacher Education. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.