

UN MARCO CONCEPTUAL PARA

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN MEDIA

R. Elliot H. Woodaman
I.U.P.E.R.A.E.L.

INTRODUCCION

Hace algunos meses, por casualidad, entré en la hora final de un seminario para la enseñanza del inglés en Educación Media. El conferencista, un profesor de educación superior, y los participantes, todos profesores egresados, estaban manejando una visión de la enseñanza de idiomas modernos que consistía en tres listas: 1) una, de técnicas de enseñanza, 2) otra, de estructuras, y 3) la última de palabras. Las listas se aumentaron con definiciones pseudo-neoconductistas del comportamiento lingüístico (pero no comunicativo) para hacer la enseñanza y la evaluación más objetivas. Lo más preocupante de esto fue la imposibilidad de dialogar con ellos. Cuando pregunté como se pensaba "avanzar" del primer año hasta el quinto, se me respondió con un silencio de incompreensión. Expliqué que los objetivos del programa oficial eran comunicativos, que sus técnicas eran básicamente manipulativas, que no podría enseñar cada año en la misma forma, y que había que buscar una estrategia pedagógica para ir de la manipulación a la comunicación. Todo fue sin éxito. Para ellos, entre el primer año y el quinto sólo varían las estructuras y el vocabulario.

Ahora, no es mi intención ridiculizar a estos colegas

Hago alusión a esta experiencia para hacer evidente que existe una situación y para luego, buscar el "por qué" y ofrecer una solución. Hay dos factores evidentes en el "por qué": 1) una inconsistencia en el programa oficial, y 2) el aislamiento académico en que trabaja un gran número de profesores de idiomas modernos. Con respecto al primer punto, seguidamente demostraré la inconsistencia en el programa oficial. La preocupación por el segundo factor es ya generalizada. Es uno de los motivos detrás de este Encuentro Nacional de Lingüistas, tanto como la Convención Nacional de Profesores de Inglés, evento anual del Pedagógico de Barquisimeto, y los congresos pioneros de la APLEV que se realizaron en LUZ.

1. EL PROGRAMA OFICIAL DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MI discusión se basa en la versión del programa oficial que contiene los cinco años recogidos en un sólo documento, publicado por la Dirección de Educación Secundaria, Superior y Especial, y que contiene una amplia discusión global. Mientras que en este documento se encuentra mucho dogma audio-lingual, se encuentra también una visión bastante satisfactoria del lenguaje como fenómeno humano y comunicativo (p. 1)

Un idioma no es un conjunto de hechos e informaciones, sino una actividad humana. Es algo vivo. Hace posible que el individuo viva en sociedad. El habla es una actividad social. Hay una íntima conexión entre el hecho de que el hombre es un ser hablante y que es un ser social.

El lenguaje, como un medio de comunicación de pensamientos y emociones, relaciona a los individuos entre sí y al individuo con el mundo exterior. Es una forma de conducta: es una reacción del individuo entre el ambiente.

La función primordial de todo idioma vivo es, pues, servir de medio de comunicación. Se debe lograr en los alumnos el desarrollo de las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir. Los métodos, procedimientos, actividades, etc. deben todas estar orientadas hacia el logro de estos cuatro objetivos (...).

Sin embargo, tener un entendimiento de la naturaleza del lenguaje humano es una cosa, y hacer un programa es otra. En la página 2 se encontrará: "El presente programa

está elaborado a base de estructuras por medio de las cuales se van presentando los diferentes mecanismos de expresión". En la página 5 se escribe: "Un idioma es un conjunto de estructuras en las cuales se agrupan las palabras en el orden que determinen sus funciones". Poco a poco se va perdiendo la visión de lenguaje como comunicación y todo se reduce a ejercicios manipulativos (1). En las "Recomendaciones Didácticas para el Primer Ciclo" no se señala ninguna diferencia entre las técnicas de enseñanza de los tres primeros años. Además, mientras que se recomienda "interrogatorios orales", se discuten sólo formas superficiales de hacer preguntas. No hay ninguna clasificación comunicativa de preguntas como la señala en Gurrey (1955), que toma en cuenta la relación entre el texto y la información solicitada. Se dan otras recomendaciones didácticas para el cuarto y quinto año, pero son siempre las mismas. No hay ninguna explicación de como el alumno va a progresar de la manipulación a la comunicación.

Así, el programa oficial cae en la trampa clásica de la metodología audio-lingual: el empleo de una pedagogía de manipulación para lograr objetivos comunicativos. Ahora podemos entender a esos colegas ya mencionados: estaban cumpliendo con el programa oficial y yo estaba hablando de estrategias pedagógicas que no se encuentran allí.

2. DE LA MANIPULACION A LA COMUNICACION

¿Qué podemos hacer para mejorar esta situación? Afortunadamente, no es cuestión de cambiar el programa oficial tanto como es de eliminar las inconsistencias entre los objetivos y las estrategias pedagógicas. Es decir, buscar una manera de cumplir con los objetivos, o en las palabras aún más específicas de Prator (1965), elaborar una estrategia para ir "de la manipulación a la comunicación". Ahora, es importante señalar que no pretendo darles una metodología, sino que espero construir un marco conceptual, que les servirá de guía. También advierto que hay una cantidad de factores adversos en la problemática general de enseñanza de idiomas modernos en Educación Media que están fuera del alcance de este estudio.

Para introducir este marco conceptual, vamos a ver lo fácil que es introducir un eje comunicativo en el programa oficial. Regresamos a los "interrogatorios orales" y la clasificación de preguntas de Gurrey (1955). Gurrey divide las preguntas en tres tipos: 1) las que tienen una respuesta directa en el texto; 2) las que tienen una respuesta indirecta en el texto; 3) las que no tienen una respuesta en el texto. La diferencia entre el segundo y el primer tipo es muy significativa como escribe Gurrey (p. 101):

Esta interrogación (...) exige a los alumnos pensar e imaginar (...) en vez de preguntar acerca de los detalles dados en el texto, pide información adicional (...) a) ¿cómo son las personas, cosas y lugares mencionados en el texto? b) ¿por qué se realizó esta acción y por qué aquélla? c) ¿cuál fue la causa en este evento, o cuál fue el resultado de aquél? o d) ¿cómo ocurrió éste, y cómo aquél otro?

Las preguntas del tercer tipo son igualmente distintas a las del segundo tipo. Como escribe Gurrey (P. 136):

Se pregunta éstas para hacer a los alumnos pensar más allá de todo que lo que se ha mencionado en el texto y lo relacionado con él. Ellas emplean el tópico ya estudiado como trampolín para entrar en aspectos más amplios del tópico.

Es importante señalar que Gurrey no contempla el empleo aislado de estas preguntas; es decir que aún al nivel más avanzado, para desarrollar un tópico, se puede comenzar con preguntas del primer tipo, progresar al segundo y terminar con el tercero.

La clasificación de Gurrey tiene dos limitaciones. Primero, se restringe a preguntas, y obviamente todo diálogo no consiste sólo en preguntas y respuestas. Segundo, no toma directamente en cuenta el hecho de que las preguntas varían bastante en dificultad cognoscitiva. Discutiremos estos aspectos por separado abajo.

2.1. Una Taxonomía Pedagógica de Comunicación.

En Woodaman y Arria (1981), se propone una taxonomía

para observar y estudiar la interacción comunicativa entre el profesor y el alumno en el aula. El 'corazón' del sistema son las tres últimas categorías: Seudo-Comunicación, Semi-Comunicación y Comunicación.

Seudo-Comunicación es el empleo de un ejercicio con una respuesta fija o semi-fija. Este puede ser una pregunta tipo 1 de Gurrey, o un ejercicio de repetición, sustitución, transformación, etc. También se incluye muchos actos de habla sencillos. Acerca de esta categoría, hicimos dos observaciones en Woodaman y Arria (1981): 1) "Esperamos que el alumno esté haciendo cierto enlace entre la semántica y la fonética y no esté repitiendo sin entender;" 2) "No es satisfactoria, cuando sube el nivel instruccional, una preponderancia de esta categoría."

Semi-Comunicación se aplica a actividades con una respuesta libre a estímulos limitados. Aquí, no hay ningún control directo sobre la sintaxis y el vocabulario, sino que se restringe el universo de discurso, o el contexto al contenido de materiales preseleccionados. Es decir, que el profesor se limita (por lo menos usualmente) a emplear estructuras, vocablos y temas del material ya enseñado, pero esta restricción puede ser violada por el alumno. La Semi-Comunicación describe una pregunta tipo 2 de Gurrey, y es la zona de combate del 'notional syllabus'. Debería recibir mayor atención en Educación Media.

Como punto aparte, quiero argumentar que usualmente no se puede clasificar un informe oral como Semi-Comunicación. Típicamente, un informe oral es la preparación (?) y la memorización de un texto escrito. Sin embargo, la Semi-Comunicación puede describir la interacción de la clase con el que presentó el informe. Esto puede explicar, quizás, la facilidad con que se da un informe oral, y la dificultad con que el informe estimula la discusión. Hago este punto aparte porque considero al informe oral una de las técnicas más difíciles de manejar y una de las técnicas que se ha utilizado con mayor abuso. Particularmente, quiero argumentar que si el informe no logró estimular una discusión general, falló entonces completamente.

Regresando al tema, Comunicación es el intercambio libre de mensajes. Obviamente, la Comunicación se limita a un tópico, porque no somos capaces de discutir todo, pero no se restringe al contenido de materiales pre-seleccionados, y naturalmente no se preocupa en limitar el código.

En resumen, notamos que la Seudo-Comunicación es una conducta inicial, que la Comunicación es la conducta terminal, y que la Semi-Comunicación es una etapa intermedia. Seudo-Comunicación se concentra principalmente en el código. Semi-Comunicación exige al alumno responder a un código restringido para poder expresarse. Comunicación sería un fenómeno ocasional a nivel de Educación Media. Sencillamente, no es algo que se puede realizar con frecuencia en materias en las cuales la suficiencia es el objetivo de aprendizaje. La Comunicación se logra constantemente en estas materias en las cuales el inglés es el lenguaje de enseñanza de un contenido determinado (literatura, cultura, lingüística, etc.).

Es importante señalar que hay que separar estas categorías comunicativas cuidadosamente de niveles de instrucción, porque las primeras se dan a la altura de cualquiera de los segundos. Así, la relación entre ellos no es directa. Sin embargo, como señalamos en Woodaman y Arria (1981) "es de esperarse, ciertamente, una preponderancia de la Seudo-Comunicación en los niveles inferiores de instrucción y de la Comunicación en los más altos". En el caso de la Educación Media, me parece que deberíamos exigir un aumento constante en la Semi-Comunicación.

2.2. Comportamiento Seudo-Lingüístico.

En la discusión de la Seudo-Comunicación, se señaló la importancia de hacer "cierto enlace entre semántica y fonética". ¿Por qué? Se trata de uno de los peligros de la metodología conductista, la creencia de que la producción de cualquier trozo u oración gramatical es comportamiento lingüístico. Comportamiento lingüístico es sólo la recepción y la comunicación de contenido. Acepto que en cierto modo, el lenguaje es un sistema de hábitos, pero esos hábitos tienen que estar ligados a lo cognoscitivo. Lo peligroso es

que es posible enseñar hábitos lingüísticos que no están ligados a lo cognoscitivo. Es decir, el alumno es capaz de reproducir "el lenguaje" como respuesta a estímulos artificiales, pero es incapaz de emplear estos hábitos para expresar su pensamiento. Y es igualmente posible construir un examen que mida la capacidad del alumno en responder a estímulos artificiales, y no suficiencia real. Lamendella (1979) nos brinda una discusión muy importante de este fenómeno. Entre otras cosas, Lamendella argumenta que hay afásicos que pueden repetir perfectamente, pero no pueden expresarse en absoluto, y que hay otros que no pueden repetir sin cometer errores, pero si son capaces de expresarse. Así, el alumno con hábitos pseudo-lingüísticos no es más que una duplicación del primer tipo de afásicos.

2.3. Lenguaje, Cognición y Taxonomías Cognoscitivas.

En Woodaman (1980) argumenté que el lenguaje no es cognición, sino su expresión. No estaba proponiendo una separación del lenguaje y lo cognoscitivo, sino más bien estaba argumentando en contra del empleo de taxonomías cognoscitivas (como la de Bloom) para describir y controlar el aprendizaje del código. Y al mismo tiempo que prefiero conceptualizar el lenguaje y la cognición como dos variables separadas, insisto en controlarlas simultáneamente como un enorme signo lingüístico. Lo que estoy proponiendo es algo muy parecido al 'notional syllabus', que empareja estructuras y actos de habla, pero con una extensión adicional -que considera la complejidad de las agrupaciones nocionales. Dos preguntas comunicativas pueden variar tremendamente en dificultad cognoscitiva. Compárese: How old are you? y How did Reagan become President? La primera es un ejemplo del nivel de Bloom (1956) llamada "conocimiento" y la segunda es un ejemplo de su nivel "análisis" y pudiera incluir niveles superiores. (2). Como cualquiera otra variable, no es conveniente emplear el sentido común para controlarlo. El nivel de complejidad cognoscitiva merece ser tan cuidadosamente controlado como hemos controlado estructuras y palabras, y ahora estamos comenzando a controlar actos de habla. Es decir, debemos

comenzar con estructuras cognoscitivas sencillas y progresar sistemáticamente hacia los niveles superiores. Hay que evitar la mezcla ingenua de preguntas como los ejemplos dados arriba. Un corto artículo reciente que discute la complejidad cognoscitiva en términos muy prácticos es el de Adams Smith (1981).

3. CONCLUSION

Espero haberles demostrado que existe una inconsistencia entre los objetivos del programa oficial y sus estrategias didácticas. Para remediar la situación, he argumentado en favor de una taxonomía pedagógica de comunicación (neutra con respecto a la metodología) y la necesidad de enseñar no sólo los actos de habla, sino su organización cognoscitiva. Incluí una advertencia con respecto al peligro del comportamiento pseudo-lingüístico.

NOTAS

- (1) Uno encuentra ejercicios de repetición, secuencia, sustitución, transformación, y medición.
- (2) Bloom (1956) da seis niveles: 1) Conocimiento, 2) Comprensión, 3) Aplicación, 4) Análisis, 5) Síntesis, y 6) Evaluación.

REFERENCIAS

- Adams Smith, Diane E. 1981. "Levels of questioning: teaching creative thinking through ESP". Forum. Vol. XIX, N° 1, pp 15-17, 21.
- Bloom, Benjamin y colaboradores. 1956 y 1964. Taxonomía de los objetivos de la educación. Traducción al español por Marcelo Pérez Rivas en 1971. Buenos Aires Ateneo.

- Gurrey, P. 1955. Teaching English as a foreign language.
London: Longman.
- Prator, Clifford H. 1965. "Development of a manipulation
communication scale". Reprinted in H. B. Alen and R.
H. Campbell, Teaching English as a second language,
New York: McGraw-Hill (1972), pp 139 - 145.
- Woodaman, R. E. H. 1980. "El rol de la taxonomía de Bloom
en la enseñanza de idiomas modernos". Paradigma,
Vol. 1, N° 2, pp 10 - 23.
- Woodaman, R. E. H. y José Luis Arria. 1981. "Un sistema
preliminar para analizar la interacción comunicativa
entre el profesor y los alumnos de idiomas extranje-
ros." Paradigma, Vol 11, N° 1, pp 27 - 38.