

PRINCIPIOS QUE RIGEN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

OSWALDO NUÑEZ

Departamento de Componente Docente
Instituto Universitario Pedagógico
Experimental de Maracay

RESUMEN

Toda perspectiva de ensayo y error pierde su razón de ser si el error persiste o se hace aún más notorio. Así mismo, resulta infructuoso hacerse eco y hasta participar en la toma de conciencia sobre la existencia de algunas anomalías, si no acompañamos tal inquietud con la debida disposición para hacer algo mejor. He ahí la idea central de este artículo. Dentro del campo específico de la enseñanza de idiomas se enfoca tanto la situación crítica como el planteamiento concreto y de aplicación real, sin bloquear el paso a otros planteamientos.

Al hablar del proceso evolutivo en una era tan convulsionada como la que hoy vivimos, se hace necesario considerar con prioridad tope al mecanismo comunicativo que permita que la informática extienda en gran escala esa evolución. No se trata tan sólo del lenguaje de computación ni de terminología cibernética que de por sí requieren un dominio particularmente específico, sino más bien de la transmisión del conocimiento que el mismo proceso genera de manera permanente.

El tema de la comunicación configura la herramienta básica en el aprendizaje de idiomas, porque, cabría preguntarse, ¿para qué aprendemos un idioma si no es para comunicarnos?. Rauda habría de ser la reacción del analista que haya observado con detenimiento los alcances que ha tenido la enseñanza de idiomas extranjeros en nuestro país, así como la involución que ha sufrido el dominio de nuestro propio idioma.

Como elemento fundamental, el segundo caso deberá ocupar el basamento de esta discusión, aunque no la trama central de la misma.

Si nos remitimos al contexto programático de enseñanza de Castellano en la escuela primaria, recordaremos con beneplácito temas que tal vez por la forma como se hacían llegar al alumno llenaban una inminente necesidad, sin vislumbrar aquellos maestros que algún día estaríamos emulándoles en sus funciones. Hoy en día ya no parece tan imperioso profundizar la orientación en torno a las esdrújulsimas, a los pronombres enclíticos, al triptongo, al hiato o a la cacofonía. Se hace en su lugar más riguroso encauzar las discusiones de aula en relación con los defectos "modernos" del uso incorrecto de los vocablos, como por ejemplo el deísmo (no dequeísmo, porque el que es necesario) en casos como: "pienso de que", "resulta de que" (error de los 'cultos') o "no me doy de cuenta" (error de los 'analfabetos'). De igual manera habría de considerarse los errores de prosodia tales como lo que queda de los infinitivos "vendé", "comprá", "estudiá", "il" o "venil", etc., permitiendo esto pensar si no habrá de aceptarse al final tales deformaciones por el efecto del uso, de igual manera como ocurrió con los vocablos bacalao, el Callao, etc. Muchas son entonces las emergentes necesidades que abruma nuestro idioma y sobre las cuales hay que actuar con premura en la educación básica, conscientes de que la atención a tales vicios podría, a su vez, restar tiempo y oportunidad para el enriquecimiento del vocabulario. Y es triste ver como dentro del mismo ámbito educativo encontramos un frecuente "de repente" o un "o sea" que parece rellenar una marcada deficiencia verbal. Vistas así las cosas, nos queda sólo emprender una tarea dura y por demás prolongada de salvaguarda y rescate del idioma materno; de lo contrario, no estará muy remoto el día en que el envejecimiento y la pobreza sean las características más relevantes de nuestra diaria comunicación.

En lo que respecta al aprendizaje de cualquier otro idioma, es necesario dejar en claro la condición de idioma extranjero, a diferencia de segundo idioma, criterio éste que no debe pasar desapercibido para ningún

profesor de inglés o francés en nuestro país. Tal condición permite analizar el principio que debe regir la metodología aplicable en la enseñanza de idiomas, el cual según el autor (obra en preparación) consiste en considerar las variables situacionales intervinientes en el proceso de aprendizaje de un idioma cualquiera tipificado como extranjero, en función del involucramiento de los aprendices.

Aquí se trata de las condiciones variables que presenta el ambiente estudiantil en las diferentes situaciones de enseñanza: colegios públicos o privados, liceos tipo A o tipo B, nivel básico o diversificado, educación para niños o adultos, etc. De igual manera se debe considerar las razones por las cuales una persona estudia el idioma: porque está obligado, porque lo necesita, porque le gusta, etc. Todo ello conlleva la necesidad de prever las oportunidades de práctica en cualquiera de las destrezas que habrá de tener el aprendiz de ese idioma en el medio donde se desenvuelve. En consecuencia, el docente o planificador de la enseñanza habrá de tener en cuenta el principio que trata de la justificación del proceso, expresado por el autor (obra en preparación), según el cual se debe porcentualizar la ejercitación de acuerdo al uso eventual que los aprendices pueden hacer del idioma, para comprobar el valor práctico de lo que se está aprendiendo.

Se señalaba anteriormente que la necesidad de comunicarse impone el aprendizaje de un idioma. Pues es también indispensable reseñar la variedad en las fuentes comunicativas y la necesidad de definir las mismas en función del uso del idioma. El aprendizaje de un idioma extranjero, en forma masiva, y de manera impuesta, tal como ocurre en nuestro país, requiere fundamentalmente una reflexión sobre la utilidad que éste habrá de prestar al aprendiz. Se habla de necesidad en forma masiva porque un eventual viaje, la realización de estudios en el exterior, un empleo en funciones bilingües, una inclinación a la docencia en inglés, o situaciones parecidas no pueden representar el indicativo indispensable que señale los objetivos a lograr ni la metodología a seguir, porque ello supondría la imposición de los intereses de una minoría "privilegiada" en diferentes sentidos.

En su lugar podría afirmarse que la justificación de este aprendizaje muestra una mayor inclinación hacia la lectura o recepción escrita de información, y por lo tanto se hace necesario enfatizar la ejercitación en la lectura. Con ello no se quiere indicar que se elimine la práctica en las tres destrezas restantes que requiere el dominio de un idioma, pero sí habrá que dar un porcentaje de ejercitación de forma escalonada a las diferentes destrezas, en proporción directa a la oportunidad de uso, porcentaje éste que podría ir cambiando también en la medida que se avance a niveles superiores.

Si tomamos, por ejemplo, el hecho de tener que leer algunas referencias bibliográficas en inglés al llegar a la universidad, podríamos entonces concluir en la necesidad de desarrollar también en los alumnos la capacidad para poner en práctica esta habilidad. Pero, paradójicamente, esto no se hace con la debida intensidad, según lo destacan Bratt y Newton (1976), quienes sostienen que: "a pesar del hecho de que la lectura es la habilidad más importante para muchos estudiantes de inglés en todo el mundo, es sin embargo una habilidad que ha sido muy descuidada en la tradición audio-lingual de enseñanza de idiomas. ...Si queremos que nuestros estudiantes sean capaces de leer, debemos enseñarles a hacerlo".

Al respecto, debemos invocar el axioma que expresa: LA MEJOR FORMA DE APRENDER ES HACIENDO, lo cual indica que la lectura habrá de ocupar una gran parte, tanto del tiempo que se pasa en el aula de clase como del esfuerzo que dicho trabajo requiere durante ese tiempo. Pero, ¿de qué valdría esa dedicación de tiempo y esfuerzo, si el procedimiento aplicado no es el más indicado?. Veamos por ejemplo el señalamiento formulado por Bratt y Newton (1976):

"Es pérdida de tiempo y es darle a la lectura un enfoque erróneo, el hacer que los estudiantes lean en voz alta. Aún más, es perfectamente posible leer un párrafo en voz alta y no entender una sola palabra... Es cruel pedir a los alumnos que lean en voz alta un pasaje desconocido y luego hacerles preguntas de comprensión; sin embargo esto se hace con frecuencia" (p. 164).

El propósito de esta cita no es inducir al profesor a eliminar la práctica de lectura en voz alta durante el desarrollo de un curso cualquiera. En su lugar se persigue la distribución sistemática del tiempo útil en el aula para proporcionar a los estudiantes una buena oportunidad de aprendizaje, en presencia del profesor. En tal sentido, tomando como ejemplo una lectura cualquiera y aclarando por cualquier método los vocablos dudosos de la misma, que en su generalidad ya han sido estudiados, se da un paso inherente a la comprensión o interpretación de dicha lectura en la lengua materna, en pequeños grupos y/o en forma individual. El paso siguiente sería un ejercicio de selección, de completación o algún tipo de preguntas para verificar y reforzar tal interpretación. Hecho esto, se está en disposición de invertir el tiempo que nos queda para conducir al grupo a reproducir oralmente lo que aparece escrito, pero ya no habrá de sorprendernos el timbre de salida sin haber logrado o por lo menos haber hecho el intento de lograr un objetivo realmente práctico. Es bueno recordar que para la práctica oral hay una buena variedad de ejercicios, algunos de los cuales son los de sustitución, los de desvanecimiento, los de incorporación y los diálogos, los cuales pueden producir un resultado bastante deseable si son aplicados con una metodología apropiada, sin entrar al exclusivismo de un solo enfoque. Y debe quedar perfectamente claro que los primeros pasos en el aprendizaje de un idioma tienen que estar enmarcados en el dominio de las destrezas que requieren recepción y producción oral. Al respecto es oportuno destacar el punto de vista de Lado (1964), quien sostiene:

"Al tener un dominio de las estructuras básicas del idioma en forma oral, el estudiante puede extender su capacidad de lectura a un nivel de comprensión más alto que el que podría alcanzar si se lanzara desde el principio a descifrar escritura" (p. 50).

En esta misma dirección, parece conveniente remitir al lector el planteamiento formulado por Rivers (1972), quien destaca:

"Cuando el estudiante se ha familiarizado con las estructuras y el vocabulario básico, se le debe estimular a hacer mucha lectura de material auténtico con el fin de aumentar su conocimiento sobre la cultura y la forma de pensar de los pueblos que hablan ese idioma. Por otra parte, la lectura servirá para aumentar en el estudiante el vocabulario y su familiaridad con las expresiones idiomáticas" (p. 161).

Como puede verse, resulta imperioso establecer ciertas bases conversacionales de carácter práctico, pero para ello no basta la intención ni tampoco el solo conocimiento de la metodología, sobre todo cuando se trata de un proceso que requiere un considerable esfuerzo para la imitación, puesto que, tal como lo sostiene Lado (1964), la conversación no puede ser inventada por el estudiante; tiene que ser imitada. Modelos deficientes producen imitaciones también deficientes. Buenos modelos no garantizan buenas imitaciones, pero son necesarios para poder lograr buenos resultados.

Resalta entonces, la necesidad de combinar tácticas diferentes para sacarle así un mejor provecho al tiempo en función del esfuerzo.

Todo este comentario nos induce a considerar el principio que, según Nuñez (obra en preparación), se refiere al proceso en sí. De acuerdo con tal principio, se hace necesario proyectar las orientaciones impartidas en el aula hacia las frecuentes prácticas complementarias, sean éstas asignadas, voluntarias o casuales.

El aprendizaje del idioma no puede limitarse a la actividad del aula; es necesario implementar orientaciones y ejercicios que permitan al estudiante "cogerle gusto", disfrutar este aprendizaje y para ello habrá de utilizar la analogía y la asociación como elementos enriquecedores de su en-

trenamiento. Cualquier oportunidad habrá de serle útil para vivenciar lo que está aprendiendo, y será el profesor quien deba despertar en él la motivación necesaria mediante la utilización sistemática y combinada de sus conocimientos didácticos y del dominio del idioma que está enseñando.

Resulta considerablemente importante resaltar una situación ventajosa que en la mayoría de los casos la dejamos escapar los profesores de idiomas extranjeros. De todos es sabido lo duro y difícil que es comenzar una actividad, pero al mismo tiempo existe una serie de expectativas que permiten sobreponerse a esas dificultades. Rivers analiza con propiedad la ocurrencia de este fenómeno en el aprendizaje de idiomas. Al respecto señala que en la etapa inicial donde los estudiantes que han tenido amargas experiencias en otras áreas pueden repentinamente desarrollar un gran interés en el estudio de un idioma extranjero, porque aquí ellos están empezando en igualdad de condiciones a los demás y no hay trabas previamente establecidas en su contra.

Ese alto grado motivacional que muchos alumnos manifiestan en un conjunto de expectativas, se ve reiteradamente menguado por razones diversas. Es allí donde el profesor tiene una magnífica oportunidad para poner en juego esa combinación de conocimientos.

Cabe entonces plantearse una proposición concreta y de aplicación por demás realista en la enseñanza de idiomas extranjeros, sobre todo en la etapa del nivel diversificado. Tal proposición consiste en la distribución porcentual aproximada de la ejercitación durante la hora de clase, en función de las diferentes destrezas. Esta distribución sería la siguiente:

1. 45% para ejercitar la comprensión de escritura.
2. 30% para ejercitar la expresión escrita.
3. 15% para ejercitar la recepción oral.
4. 10% para ejercitar la expresión oral.

La justificación de esta proposición ya se ha dejado ver en los comentarios anteriores. Hay una necesidad práctica de lectura que se pone de manifiesto tanto en los estudiantes que siguen cursos universitarios, como en aquellos que emprenden actividades muy especializadas; es, en definitiva, la destreza que brinda mayor oportunidad para usar el idioma que se aprende. En segundo lugar, se presentan las instancias de evaluación que en su más frecuente modalidad requieren dominio de la escritura por parte del alumno, ya sea en la evaluación que se realiza a diario, o en aquella efectuada al final de un período cualquiera. Del cumplimiento de este requisito depende en gran parte el progreso del estudiante de un año a otro, por lo cual se puede hablar en este caso de una necesidad para avanzar.

Dependiendo del ambiente donde se desenvuelve el aprendizaje del idioma, cabe la posibilidad de poner en juego su capacidad auditiva y de interpretación de lo que alguien pronuncie; téngase por ejemplo, ver una película en inglés sin leer los títulos, escuchar una emisora de habla inglesa, oír las numerosas canciones de moda en ese idioma, etc., razón por la cual se considera necesario un porcentaje de ejercicios para satisfacer lo que podría llamarse una necesidad eventual. Finalmente, como quiera que cada estudiante puede tener y de hecho tiene sus propios intereses y necesidades, se deja entonces un margen de ejercitación para indicar, clarificar y practicar la pronunciación de los nuevos vocablos, satisfaciendo así lo que pudiera ser una necesidad particularizada.

No está demás recordar que esta porcentualización es tan solo una proposición sujeta a consideraciones por parte del docente, conjuntamente con proposiciones igualmente concretas y con argumentos bien definidos. Por otra parte, debe tenerse en cuenta el nivel para el cual se sugiere la referida distribución porcentual puesto que si se habla de un previo dominio de estructuras básicas en forma oral, la distribución del porcentaje de ejercicios deberá ser considerablemente cambiante para las diferentes destrezas, al avanzar de un nivel a otro. Al respecto, habrá también de

ponerse en juego esa combinación sistemática de dominio del idioma y de conocimiento didáctico por parte del profesor, logrando así que el estudiante realice la ejercitación pertinente para el logro de las diferentes destrezas.

La ejemplificación aquí planteada tan sólo significa una posibilidad para el desarrollo de lecturas; pero todo ello, aparte de ser una posibilidad para una actividad específica, no representa ni en lo más remoto el único tipo de entrenamiento que deba recibir el estudiante para alcanzar la habilidad de la interpretación de la lectura, con lo cual se deja claro que existe un número considerable de actividades que un estudiante puede efectuar bajo la orientación del docente, para el logro del dominio del idioma en sus diferentes manifestaciones. De allí lo complejo que resulta ser un profesor de idioma extranjero cuando se quiere desarrollar un buen papel como tal. Es allí donde debe extremarse el cuidadoso dominio de los diferentes enfoques para saber combinar la ejercitación, de acuerdo con las supuestas necesidades de los grupos en cuanto al aprendizaje del idioma.

No es pertinente afirmar ni negar las bondades de un tipo de ejercicio en forma generalizante, y ésta ha sido particularmente una falla tradicional, por ejemplo, al negar la utilidad de la traducción, del verdadero y falso, ya sea como reactivo o como ejercicio y, en fin, de unas cuantas prácticas que algún ángulo positivo deben tener. Lo ideal en este caso es buscar la justificación del ejercicio, su efecto traducido en logros, para ponerlo en práctica, sea éste del enfoque que sea, puesto que la combinación de los mismos habrá de mantener y reforzar esa motivación que tanto necesitamos en el aula y fuera de ella. El no dejar que esa motivación desaparezca es parte del trabajo que le compete al profesor; al respecto cabe reseñar la siguiente observación, expresada por Rivers (1972):

"Una explicación más amplia sobre la extinción de la motivación la dan los estudios experimentales de Lambert y Gardner. Se habla de una orientación 'instrumental' ha-

cia el aprendizaje de un idioma extranjero, cuando el estudiante ve en el conocimiento del idioma un medio para aumentar su habilidad en alguna ocupación futura, y de una orientación 'integradora' cuando el estudiante desea aprender más en relación con la cultura de los hablantes nativos del idioma... En razón de los descubrimientos de Lambert y sus asociados de que la mayoría de los estudiantes americanos de idiomas extranjeros son orientados desde el punto de vista instrumental, los profesores de las escuelas americanas, particularmente, necesitan estar alerta para detectar estas diferencias de motivación si desean alentar a los estudiantes para que continúen hasta un nivel de dominio del idioma... La variedad de actividades en un aula de enseñanza de idiomas extranjero tiene más posibilidad de desarrollar una motivación de largo alcance en los estudiantes, al proporcionar muchas oportunidades para experimentar triunfos y recompensas (reforzamiento) frecuentes a medida que ellos avanzan hacia su meta final" (p. 88).

Obsérvese en la cita la orientación que se da en Estados Unidos al estudio de un idioma extranjero cualquiera, a diferencia de la numerosa bibliografía que habla del aprendizaje de un segundo idioma (Foreign language - Second language).

Sirva todo esto para reflexionar un poco sobre las necesidades que tiene nuestro pueblo para aprender un idioma extranjero, las habilidades que debe desarrollar en mayor o menor grado en el dominio del mismo y la utilidad que éste habrá de prestarle en la satisfacción de esas necesidades. A partir de allí tendremos una relevante información para establecer el punto de partida, el desarrollo y el cierre de cada hora de clase.

REFERENCIAS

BRATT C. and NEWTON M., *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures.* Winthrop Publishers, INC. Cambridge, Massachusetts. 1976.

LADO R., *Language Teaching. A scientific Approach.* Mc Graw-Hill, INC. New York. 1964.

RIVERS W., *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher.* The University of Chicago Press, Chicago. 1972.