

RESEÑA

Harold Ormsby

Lengua extranjera. Su enseñanza en contextos diversos.

Paul Davies, Colin White, Eva Cruz, Angela Hiroishi.

Editorial Macmillan de México, 1986. 185 páginas.

La bibliografía de obras en español sobre la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras es un desierto. En este libro se encuentra un oasis nuevo; uno de los muy pocos que hay. Se trata de un manual de metodología, un manual práctico "tanto para el profesor novato que enseña en condiciones adversas como para el profesor experimentado que debe aprovechar al máximo las condiciones favorables a la enseñanza." Los autores afirman que no tienen la intención de imponer alguna metodología rígida, sino de guiar al profesor hacia una valoración serena de las varias teorías, orientaciones y metodologías que se ofrecen en el amplio campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Reconocen, además, que la enseñanza de una lengua extranjera se realiza en varios contextos sociales, culturales e institucionales.

La obra se divide en cinco capítulos, cada uno precedido de una "Nota preliminar" en la que se procura orientar al lector en cuanto al contenido respectivo. Termina en una "Bibliografía selecta", comentada y organizada según áreas, tales como "Lenguaje hablado," "Juegos, etc.," "Evaluación" y "General." Es significativo que no aparezca aquí ningún libro escrito en español.

En el primer capítulo, "Hacia una enseñanza coherente", se precisan y explican nueve factores de la realidad que influyen en la enseñanza de lenguas. Los factores se agrupan bajo tres grandes rubros, que son "La importancia de la lengua," "El profesorado" y "La organización de la institución". Estos, en una tabla de doble entrada, se proyectan sobre un continuo entre lo "favorable" y lo "adverso."

El conjunto de contextos favorables se denomina "Contexto abierto", el de contextos adversos, "Contexto restringido." A lo largo de la obra, uno y otro tipo de contexto sirve, en su momento, para ubicar las sugerencias metodológicas.

En el segundo capítulo, "Teoría y práctica," que es muy breve, los autores esbozan ciertos aspectos de algunos movimientos y escuelas de la lingüística pura, la psicolingüística, la sociolingüística, y la psicología del aprendizaje. En una tabla, se mencionan nueve escuelas, movimientos y corrientes, mencionándose las "aportaciones teóricas" y las "prácticas didácticas comunes" de cada uno.

El tercer capítulo, "Metodología básica," es el más extenso. Una parte importante del capítulo se dedica a promover y ejemplificar la utilización de la lengua extranjera para el manejo cotidiano de la clase. Se sugiere, en ejemplos, lenguaje rutinario que puede servir para "cumplir con áreas del programa de enseñanza," "para la comunicación esencial entre alumnos y el profesor y para el control del ambiente," y, además, para complementar el programa y explotar "oportunidades repetidas para usar la lengua extranjera."

En otra parte del capítulo se detalla una metodología de cinco etapas, que son "La introducción de lenguaje nuevo," "Los ejercicios básicos," "El desarrollo de habilidades comunicativas," "El tratamiento de errores y la realimentación" y "La evaluación." Esta metodología obedece a varios principios o, tal vez, presuposiciones de partida que se repiten a lo largo de la exposición. Se afirma que la enseñanza, en lo posible, debe contemplar "lo que sucede en el aprendizaje natural" de las lenguas, que es pausado, gradual y un tanto idiosincrático, y que, paralelamente, ocurre dentro del marco de "contextos de situación." Se presupone también que la meta global de la enseñanza será desarrollar principal, si no exclusivamente, la capacidad oral.

Por "lenguaje nuevo" se entienden "elementos lingüísticos," tales como componentes morfosintácticos y léxicos, "expresiones, construcciones gramaticales y configuraciones textuales." A través de los contextos de situación, que tienen una definición amplia, el alumno entenderá que los elementos lingüísticos tienen una función comunicativa. Se trata de que el alumno logre una "adquisición funcional" de la lengua extranjera. Una parte importante del propósito de la enseñanza es, pues, que el alumno reconozca, entienda, produzca y use estos elementos a la medida que se vayan presentando

y practicando.

Los "Ejercicios básicos" son para cursos para principiantes, en contextos restringidos. Se afirma que el principal modo de aprendizaje de elementos lingüísticos es la repetición, por lo que las explicaciones y los ejemplos se limitan a diferentes maneras de hacer que el alumno repita los elementos a aprender y practicar.

Una vez que el alumno disponga de suficientes elementos lingüísticos como para no fracasar rotundamente, debe pasar —cuando menos en contextos abiertos— al "desarrollo de habilidades comunicativas." Se traza una distinción entre el ambiente controlado y las interacciones altamente predecibles de los ejercicios básicos y la relativa autonomía comunicativa y las interacciones más o menos impredecibles de la comunicación real. Se recalca que la planeación de actividades comunicativas será siempre menos rígida que la de los ejercicios básicos.

Se adopta una actitud relativamente liberal ante el error, aunque no sin insistir en la necesidad, en cursos para principiantes y especialmente en contextos restringidos, de la corrección gramatical y de expresión. Se sugiere una suerte de care-taker speech para desarrollar un monitor más o menos fuerte.

La evaluación se trata brevemente en este capítulo y en el siguiente, por lo que el tema se retomará más adelante, de manera global.

Ya que el tercer capítulo pone especial énfasis en las necesidades de contextos restringidos, se complementa con el cuarto, "Metodología supletoria," que se dirige expresamente a la enseñanza en contextos abiertos y, más particularmente, a los niveles intermedio y avanzado. Aquí se trata de "ejercicios auxiliares" que son parecidos a los ejercicios básicos, pero menos controlados y, a veces, más analíticos, y de "actividades comunicativas" que tienen la finalidad de desarrollar la independencia comunicativa del alumno. Se sugieren y se ejemplifican maneras de elaborar ejercicios auxiliares y actividades comunicativas. Además, se incluye la descripción de una actividad que diseñaron los autores y se ejemplifica

por qué fracasó. Este capítulo termina con una descripción de maneras de preparar y llevar a cabo simulaciones y proyectos de investigación.

En el quinto capítulo, "La planeación y preparación de clases," que es sumamente breve, se mencionan los diferentes puntos de vista que influyen, cada uno a su momento y a su nivel institucional, en la planeación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para las autoridades educativas, "la planeación supone la distribución de recursos disponibles así como el establecimiento de procedimientos y acciones para alcanzar un fin determinado." Su visión es a largo plazo. En cambio, los autores de programas y materiales de enseñanza prestan atención "a los medios de enseñanza y a los procedimientos que faciliten la realización de objetivos inmediatos o de mediano plazo." A este nivel se busca, pues, "un equilibrio entre el fin que se persigue y los medios que se emplean para alcanzarlo.

El profesor, por su parte, debe enfocar la realidad muy particular de sus clases. El éxito de la planeación depende, en gran medida, de la experiencia del profesor y de su capacidad crítica para analizar y, al fin, adaptar y aprovechar un programa, ya que se trata de sopesar muchos factores, buscando siempre un equilibrio eficiente y eficaz.

Se sugiere un plan diario que consiste en cinco partes: un "calentamiento," la "presentación y/o práctica," un "cambio de actividad" sobre el mismo contenido, una "variante sobre el tema principal" o la "introducción anticipada de elementos nuevos" y por último, un "repaso de un ejercicio fácil."

La evaluación se trata al final de los capítulos tercero y cuarto, siempre después de tratarse la cuestión del error y técnicas de realimentación. En el primero de estos capítulos se supone que el profesor, en un contexto restringido, debe evaluar de manera "objetiva," contemplando siempre las exigencias técnicas de la validez y la confiabilidad, que se explican muy brevemente. Su parte de la conclusión de que "las posibilidades de una evaluación objetiva son limitadas," para sugerir algunas maneras de hacer reactivos de opción múltiple y de respuesta única.

El mismo pesimismo se repite en el cuarto capítulo, donde

se afirma que "en contextos abiertos el desarrollo de habilidades comunicativas crea mayores problemas para la evaluación." Aunque se sugieren algunas maneras de elaborar evaluaciones "objetivas," se prefieren técnicas "subjetivas."

La lectura de este libro me ha llevado a una reflexión crítica de la que me permitiré externar aquí tres aspectos: uno, sobre la cuestión del eclecticismo, otro, sobre el concepto de "contextos abiertos" y "contextos restringidos," y un tercero, sobre la cuestión de la evaluación en la enseñanza de lenguas.

Nuestra profesión es interdisciplinaria y, desde un punto de vista, muy nueva. Los vientos y las oleadas que nos han sacudido a lo largo de décadas recientes, han dejado siempre en el docente, el deseo de una enseñanza libre de fuerzas exteriores al aula. Se ha visto en el eclecticismo, en la conciliación de dos o más puntos de vista opuestos, la manera de eludir las mareas de teorías, sin dejar de impartir una enseñanza firmemente anclada.

En casi todos los cursos y libros de metodología, al igual que se hizo en el presente, se da una suerte de historia reciente de la enseñanza de lenguas desde, cuando menos, la época de la II Guerra Mundial, siempre con la intención expresa de hacer posible que el docente se ubique frente a cada corriente y tome una decisión "ecléctica." Estas pequeñas historias son necesariamente someras e invariablemente, inexactas e injustas. Lo que es más, los mismos metodólogos suelen presentar —acto seguido— la metodología "ecléctica."

La pregunta es si, en el aula, se trata realmente del eclecticismo, o de algo muy diferente. Al final de su libro los maestros Davies, White, Cruz y Hiroishi dan, pero sin desarrollarla, la clave que, según creo, nos puede liberar de los vientos y las mareas teóricas y anclar, a la vez, la enseñanza que se imparte.

El salón de clase —ese reducido recinto que elevamos al concepto de todo un mundo muy complejo— constituye un enfoque muy concreto. Más que conciliar puntos de vista opuestos para armar una metodología más o menos estable, el maestro necesita



ver en cada suceso en el aula, en todos los éxitos y fracasos, un patrón, el diseño del aprendizaje real y eficaz de idiomas. Es este diseño percibido lo que debe guiar las acciones del docente. Las metodologías, puras y eclécticas al igual, están al lado.

No se descarta el nivel teórico; al contrario, si así desea, el profesor de lenguas puede hacerse parte íntegra y activa del proceso de la formulación, la puesta en práctica y de la confirmación o el rechazo parcial o completo de metodologías. Sin embargo, para hacerlo, el docente debe tener siempre presente en enfoque del mundo del aula y del aprendizaje exitoso o fracasado que allí se da, de un momento a otro, día tras día, mes tras mes.

Es indudable que cada aula constituye un contexto muy particular; tal vez, algunos sean "restringidos" y otros, "abiertos." Es bueno que esté conciente, de manera realista, de las limitaciones que se le imponen y las posibilidades que se le ofrecen. Sin embargo, dudo mucho que un "instituto bi-nacional" sea necesariamente el contexto ideal, ni que "una secundaria rural en un país en vías de desarrollo" sea casi el opuesto absoluto (pag. 23). Ni los sistemas educativos y las instituciones (con sus planes, programas, libros de texto, etc.), ni las aulas (con sus complejas particularidades) se prestan a una clasificación tan fácil. Lo que importa al docente es la interrelación dinámica entre un contexto socioeducativo y psicoeducativo, y el aprendizaje.

La enseñanza, entonces, se ancla en la tierra (relativamente) firme de la realidad de cada salón de clase; pero el ancla en sí, el instrumento labrado en fierro, de que dispone el docente es la evaluación. A mi parecer, es una lástima que los autores hayan hecho suya una actitud pesimista y que hayan dedicado tan poco espacio a tan importante cuestión. Su salvación se encuentra en el que no estén solos.

La evaluación, como etapa indispensable de la docencia, debe ser el proceso constante a través del cual el profesor se da cuenta a sí mismo, además de dar cuenta a otros, del aprendizaje habido en el aula. Para lograr esto, hacen falta criterios que den razón de evaluaciones concretas y técnicas evaluativas que a ellas conduzcan.

La evaluación es una noche oscura, llena de fantasmas: la validez, por aquí; la confiabilidad, por allá; las correlaciones, amenazantes; y como procreadores maniqueos de todos, la objetividad y la subjetividad.

Ahora sí, un poco de historia: ¿Por qué la objetividad tiene que ser mejor que la subjetividad? ¿Por qué el maestro en un contexto poco ideal, tiene que contentarse con la primera y descarta la segunda?

Pensemos, para empezar, en la educación en países occidentales hacia principios de este siglo y fines del anterior. Estamos hablando de una educación sumamente elitista, diseñada de tal modo que los de la élite siguieran siendo tal y para que unos pocos miembros de los estadios menores se integraran de vez en cuando, al grupo dominante. En el contexto de aquella educación, toda evaluación tenía que ser, de alguna manera, una medida del grado de integración del alumno a las normas públicas y secretas de la élite. Fulanito se presentaba sin corbata: "cero." Menganito se negaba a ir a misa: "Cero." Zutanito entregaba tareas manchadas: "cero." Y el "cero" se daba, al igual, en historia, matemáticas, deportes o latín. En el fondo, estas evaluaciones respondían al arbitrio — me gusta la palabra en inglés, whims — del docente o de la institución.

En tiempos más recientes, se ha predicado una educación de alguna manera, más "democrática." Un aspecto de este movimiento ha sido un cambio en la evaluación; de ahí, la "objetividad." Pero, vista desde la perspectiva histórica, la objetividad no la constituyen necesariamente reactivos de opción múltiple, ni calificaciones numéricas, ni promedios, ni desviaciones estándares. A diferencia de todo aquello, la objetividad puede entenderse tan simplemente como la evaluación a base de criterios abiertos y justos (desde el punto de vista de la filosofía moderna de la educación), claramente expresados, que tienen una alta probabilidad de reproducirse al repetir la evaluación una persona desinteresada, independiente de la situación y el contexto inmediatos.

Esta es la objetividad que debe buscar el maestro. El metodólogo tiene la obligación ineludible de ayudarle a encontrarla. Para que sea realmente útil, entonces, la labor del metodólogo debe encaminarse no solamente hacia el análisis realista del contexto de enseñanza, sino también hacia

la expresión exacta y realista de criterios justos de evaluación que sirvan los intereses del docente y del alumno, de la institución educativa y de la lingüística aplicada. Las decisiones cotidianas sobre técnicas y materiales a emplearse deben ser, entonces, resultados de evaluaciones formales o in formales, pero siempre constantes que hayan dado una visión. aunque a veces muy parcial, del diseño del aprendizaje. La evaluación objetiva —en este sentido muy amplio— da coheren cia a la experiencia del docente; el eclecticismo, tan simple mente, no entra.

Afortunadamente, el campo de la evaluación, en años recientes, ha desarrollado todo un acervo de técnicas objetivas de evaluación. Al mismo tiempo, la lingüística aplicada ha puesto a consideración una amplia gama de criterios para evaluar el aprendizaje de idiomas. Es triste cambiar tales avances científicos por un eclecticismo vacío y el pesimismo.