

REFLEXIONES EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

AURA BOCAZ S.

Lenguas Modernas

Delfos, el Parnaso, la Grecia Antigua. El consejo filosófico de esta inscripción ha invitado al hombre, durante siglos, a llevar a cabo esta trascendental tarea: la de conocerse, de definirse, de encontrarse a sí mismo. Todo un cúmulo de historia precediéndonos. Y a través de muchos siglos, millones de horas-hombre invertidas en el proceso de enseñar y aprender lenguas y, probablemente, cientos de miles de horas en cavilar acerca de este quehacer. Siglo xx: ciencia, tecnología, técnica. Año 1977: la interrogante —forma sintáctica que fusiona diferentes matrices de predicados superiores de interrogación— sigue en pie. Y nos encuentra aquí intentando recoger algunas de las reflexiones existenciales que, sobre el qué somos, cómo somos, y cómo hacemos lo que hacemos, asedian en forma continua a los profesores de lenguas extranjeras.

Tarea larga y ancha ésta, a la que estamos tratando de contribuir, en una aproximación que no tiene otra pretensión que la de invitar a los profesores de lenguas extranjeras de aquí, de allá, de más allá, a unirse en torno a esta búsqueda de identificación con los aportes de sus propias reflexiones. Porque, por donde hay senderos de opinión, se hace necesario intentar formar caminos, para que así vengan otros y construyan rutas que puedan conducir a la anhelada meta definitiva de nuestra disciplina. Dejémoslo sentado, sí, desde la partida, que este transitar deberá hacerse a lo largo de un trayecto no siempre

expedito, y que el discurrir no podrá ser mantenido sostenidamente alejado de lo obvio. Así y todo, porque estamos involucrados profundamente en ello, el reflexionar en torno a la problemática señalada —con todo lo compleja que ella sea y con todas las limitaciones personales del caso— ha pasado a constituirse para nosotros en un imperativo de primer orden.

En un primer nivel de aproximación al problema, hacemos presente que nos parece indispensable enfocar el doble proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE, de aquí en adelante) con pensamiento realmente crítico, tan crítico, que él involucre un continuo cuestionamiento de nuestra propia posición y una toma de conciencia de la relatividad de esa posición. Es, precisamente, esta clase de hábitos mentales lo que puede llevarnos a contribuir, con lo mejor de nosotros mismos, a lo que es vital para nuestra disciplina: su definición y, por derivación, el reconocimiento de su autonomía.

De lo sostenido en el párrafo precedente se desprende, como consecuencia lógica, que es lícito y necesario, más aún, que es un imperativo ético, plantearse algunos problemas frente a este quehacer. Plantearse los problemas sin intentar dilucidarlos sería poco digno y poco constructivo; no plantearse los sería condenar la vida intelectual de la disciplina a un estancamiento peligroso para el desarrollo de su status académico y para la consecu-

"Conócete a ti mismo"

ción de sus objetivos específicos. Pretender, por otra parte, que no se tiene problemas, podría interpretarse como una forma exquisita de racionalización para evitar la crítica. Buscar la crítica, en cambio, es reconocer que ella constituye el componente necesario para permitir el desarrollo vigoroso de la disciplina.

Planteadas la situación en estos términos, se impone, como paso próximo, proceder a abordar la problemática en que se inserta la actividad del profesor de lenguas extranjeras. Al respecto, debemos puntualizar, de inmediato, que un examen exhaustivo de la vasta gama de complejidades que ella presenta queda, del todo, fuera del propósito y de las posibilidades del presente trabajo. Lo que intentaremos hacer más bien será englobar aquellas cuestiones que parecen ser las medulares y más candentes del momento actual, a partir de la proposición de una orientación generalizada de cambio de la disciplina EALE, de manera de obtener un desempeño que vaya del nivel exclusivo de una técnica, al de una tecnología de este quehacer. Invitamos, pues, al especialista en EALE, si comparte nuestra inquietud, a reflexionar en torno a este problema, a emprender la búsqueda de perspectivas de solución para el mismo, y a examinar con detención la forma de implementar estas últimas. Lo que esbozamos a continuación, no son sino algunos matices del problema y unos rasgos gruesos de perspectivas de solución.

EALE: DE LA TÉCNICA A LA TECNOLOGÍA DE LA DISCIPLINA

"...sería un error pensar que los técnicos no hacen uso de *conocimiento especializado* cuando no utilizan teorías científicas: siempre juzgan sobre la base de algún conocimiento especial. Sólo que el conocimiento del técnico no es siempre explícito y articulado, razón por la cual no es tampoco fácilmente controlable: es un conoci-

miento que no aprende ágilmente de los fracasos y que resulta difícil de contrastar"¹.

Dilucidaciones como las contenidas en la cita precedente, entre otras varias consideraciones, son las que nos inclinan a pensar que una EALE que se limite o restrinja demasiado frecuentemente a un actuar al nivel exclusivo de técnica, difícilmente podrá asegurarse a sí misma posibilidades de logros exitosos continuados en el quehacer de la disciplina. Ello nos lleva a sostener que se hace necesario, si no indispensable, que los expertos en EALE accedan con mayor periodicidad y sistematicidad al nivel de la tecnología de la disciplina, definida ésta en los términos en que los metodólogos de las ciencias entienden la actividad tecnológica.

Teniendo en consideración que existe una inclinación bastante generalizada a emplear los términos de ciencia, tecnología y técnica (incluso, a veces, el de práctica) con cierta vaguedad, parece ser recomendable antes que nada hacer un esfuerzo por restar ambigüedad a estos vocablos, con el objeto de asegurarnos que estamos manejando una misma realidad conceptual. Para llevar a cabo este propósito, lo más atinado, en términos de objetividad y efectividad, parece ser el tratar de resumir en forma muy somera las precisiones substanciales que sobre el particular han entregado algunos metodólogos de las ciencias².

Dentro de la distinción dicotómica que los especialistas hacen entre las actividades dirigidas a *conocer* el objeto y las orientadas a *modificarlo*, a *hacer* cosas, la actividad de EALE se ubica en el grupo de las denominadas disciplinas del hacer. Para clasificarla como tal, hemos tenido en cuenta que ella constituye una modificación de una realidad de-

¹ Bunge, 1969: 707.

² Para ello nos apoyaremos fundamentalmente en las puntualizaciones entregadas por Amengual (1974 y 1976) y Bunge (1969).

terminada y que cumple con el imperativo indispensable de racionalización de su quehacer. Entendemos por lo último que ella ha alcanzado un grado máximo de adecuación con respecto a un objetivo prefijado y seleccionado a través del uso deliberado de conocimientos relevantes. En tanto conducta de actuación racional, EALE cumple también con los requisitos de metodicidad y rigurosidad que distinguen a toda disciplina, sea ésta del ámbito del conocer o del actuar. La actividad de EALE que se realiza a nivel de sólo *práctica*, esto es, como hacer común o actuación que procede solamente a partir del conocimiento proporcionado por los datos o procesos que manipula (caso del hablante nativo que actúa sin tener preparación ad-hoc, como también de la persona que ha alcanzado un cierto nivel de bilingüismo sin haber tenido acceso al conocimiento metódico y riguroso del especialista), queda excluida por consiguiente de la EALE que hemos caracterizado como disciplina del hacer. Porque sólo cuando una actividad de este tipo ha logrado trascender la práctica modificatoria que se desarrolla por ensayos de acierto y error, por tanteos, y emplea procedimientos que son no sólo eficientes sino que además eficaces, pasará a constituirse en una actividad técnica.

Ahora bien, cuando se clasifica a una conducta como *técnica*, se está aludiendo a un cierto tipo de procedimientos regulados que operan en función de su eficacia en la consecución de un objetivo previamente determinado. Se obtiene así una modificación de la realidad mediante un hacer metódico y riguroso que se expresa a través de reglas. La técnica, entonces, es la racionalidad aplicada a "modificar la realidad, y más aún, a modificarla en el menor tiempo, con el menor costo y de manera óptima. La técnica es, pues, un sistema de reglas o normas de operación que asegura la eficiencia de la acción".

Si bien no se puede desconocer que la técnica es capaz de lograr plenamente sus objetivos frente a situaciones concretas determinadas —cuando se la concibe y se la orienta en los términos explicitados en la cita que antecede— no es menos cierto que toda técnica, cualquiera sea su nivel de eficacia, debe ser sometida a un permanente proceso de readecuación y, a menudo, de sustitución de la misma. Ello, porque así lo exige la necesariamente cambiante naturaleza de la realidad social a la cual se la aplica, y con la cual entra en continua contrastación.

El especialista en EALE no se exceptúa en nada de lo hasta aquí sostenido respecto del técnico en general. Constituye una comprobación compartida que, debido al ejercicio reiterado de una técnica determinada, este profesional alcanza, con frecuencia, niveles elevados, e incluso *óptimos*, de eficacia en su actuar. Pero también puede observarse que ese ejercicio reiterado lo conduce, a menudo, a un rígido enmarcamiento en el proceder. Por otra parte, la velocidad con que se producen los cambios en la sociocultura sobre la cual actúa, como también aquella con que se suceden las innovaciones en las disciplinas que constituyen los "inputs" tradicionales de EALE, plantean a este profesional una situación crítica y, a la vez, llena de desafíos. Frente a ella, consideramos que no quedan para el especialista en EALE otras opciones abiertas que las especificadas por Amengual para todo técnico social: "Dado que el técnico sabe cómo manipular eficazmente la realidad pero ignora los fundamentos que dan razón de esa eficacia, se encuentra con las alternativas de mantenerse en el mercado de trabajo operando con técnicas anacrónicas, de quedar fuera del mercado, de operar como "práctico", o finalmente de adquirir nuevas técnicas".⁴ Partiendo de la suposición que la única opción aceptable sea la última, nos encontramos aquí con nuevos problemas.

³ Amengual, 1974: 14.

⁴ Amengual, 1976: 56.

Por una parte, dada la relación de dependencia que, inevitablemente, se crea entre el especialista y la técnica que éste emplea, el profesional tenderá, a menudo, a reducir forzadamente el problema que enfrenta a las dimensiones que le resulten manejables con las técnicas de que dispone. Así, lo que debería ser un instrumento de modificación eficaz de la realidad, se convierte frecuentemente en un mecanismo que desencadena una conducta parcial o totalmente ineficaz, por haberse sublimado parte de la complejidad de la realidad sobre la cual opera, reduciéndola arbitrariamente.

Por otra parte, enfrentado a la situación de tener que equiparse con un conjunto de técnicas nuevas con las cuales reemplazar aquellas que han dejado de ser productivas, el especialista en EALE deberá elegir dentro de una serie de alternativas. Para ello, recurrirá sin duda a su intuición y a la experiencia acumulada, las que le ayudarán a decidir qué nuevas técnicas deberá aprender y adoptar. Obviamente, la intuición y la experiencia acumulada no constituyen criterios suficientemente confiables en los que apoyarse para decidir la selección. Colocado el profesional en la situación de elección descrita, deberá proceder a compararlas sobre la base del criterio de la eficacia de cada una. Para ello deberá tener en cuenta que muy a menudo se confunde la eficiencia de una técnica con su eficacia. "En realidad, todas las técnicas son eficientes, pero que sean eficaces es otro asunto. Una técnica hoy aquí eficaz puede dejar de serlo allá o mañana. Una técnica es eficaz mientras no haya otro procedimiento regulado para obtener el mismo objetivo, en el menor tiempo, con el menor costo y de manera óptima"⁵. A lo que Amengual agrega, en un juicio punzante, pero saludable: "A veces la convicción de la eficacia de la técnica que

se usa es función de la ignorancia de las demás técnicas"⁶.

Tenemos entonces que el experto en EALE, para ser eficaz, deberá, cuando menos, ser capaz de asimilar técnicas nuevas en forma rápida; estar en condiciones de discriminar entre técnicas de desigual eficacia; conocer el amplio conjunto de técnicas disponibles adecuadas al objetivo; ser capaz de elegir, entre esas diversas técnicas, aquellas más adecuadas al problema que requiere solución, jerarquizándolas de acuerdo a su eficacia; y, más importante que todo, estar preparado para poder usar las acumulaciones de las ciencias cuyos objetos de estudio se relacionan, directa o indirectamente, con el lenguaje. Puntualicemos, de inmediato, que poco de esto parece factible si el especialista en EALE no logra acceder al estadio de la tecnología de su disciplina, esto es, al nivel donde se produce la articulación de la ciencia con la técnica. Sobre el particular, entregaremos a continuación algunas precisiones.

Enfrentado a la ineludible tarea de variar constantemente sus técnicas como consecuencia de la presión impuesta a la disciplina por los rápidos cambios de la realidad social, así como también por las acumulaciones progresivas entregadas por las ciencias, el profesional al que estamos refiriéndonos debe no sólo saber cómo proceder de manera técnica, sino que debe saber además por qué un determinado modo de actuar resulta ser de mayor eficacia que otro. No le basta con *ser* eficaz; necesita *explicarse* su eficacia.

El argumento básico para plantear EALE como disciplina tecnológica es, entonces, el de la necesidad de garantizar la eficacia de las reglas o técnicas que ella emplea. En otras palabras, necesitamos explicarnos la eficacia de los procedimientos técnicos que se requieren para influir sobre aquella parte de la realidad social que nos corresponde modificar.

⁵ Amengual, 1976: 57.

⁶ Amengual, 1976: 57.

Como la eficacia de una técnica sólo puede afirmarse, fundadamente, teniendo en cuenta la situación concreta a la que se la aplica, y puesto que no nos es dado conocer el universo total de situaciones posibles a las cuales ésta deberá aplicarse, el criterio de éxito obtenido con una determinada técnica frente a una situación concreta no puede ser tenido como suficiente para afirmar racionalmente la eficacia de la misma

Siendo esto así, se hace necesario buscar otro criterio que pueda no sólo asegurar dicha eficacia, sino que pueda, además, garantizar que una técnica que ha resultado exitosa tenga un aprovechamiento máximo. Este criterio no parece ser otro que el de fundar las reglas en leyes científicas o, más precisamente, en enunciados nomológicos. Porque resulta ser que son sólo dichos enunciados los que nos permiten afirmar relaciones constantes entre variables. Son las leyes científicas las que nos permiten predecir qué tipo de acción deberíamos realizar a fin de lograr una conducta terminal prefijada. Una vez que sepamos cuál es el tipo de acción requerida, estaremos en posición de seleccionar la regla más eficaz para influir en la modificación de la realidad mediante una operación que demande el menor tiempo y el menor costo para alcanzar de manera plena el objetivo. Es a través de este procedimiento que podemos conseguir fundar las reglas de operación en leyes científicas, lo que nos entrega como producto una *regla tecnológica*. Con estos medios y estos objetivos se configura entonces una tecnología, lo que Bunge explica en los siguientes términos: "Para la tecnología, el conocimiento es principalmente un medio que hay que aplicar para alcanzar ciertos fines prácticos. El objetivo de la tecnología es la acción con éxito, no el conocimiento puro..."⁷

Cuando contemplamos al especialista de la disciplina EALE en esta perspectiva, lo vemos

como el profesional que conoce la constancia entre las variables que dan cuenta de las propiedades del proceso EALE, que se capacita para usar técnicas de diferente o equivalente eficacia respecto de una misma situación, y que puede extender sin dificultad una misma técnica eficaz a una situación que, teniendo una estructura semejante, difiera, sin embargo, en determinados aspectos. Lo que visualizamos es, pues, un especialista que, además de estar en condiciones de actuar técnicamente, tenga la capacidad de trascender las técnicas para elegir de entre éstas aquellas de mayor eficacia, de acuerdo con los requerimientos que a la acción impone un medio social cuya tónica es la de un cambio permanentemente acelerado. La interrogante que surge, o debiera surgir, de lo precedente es la de cómo obtener el tipo de comportamiento que caracteriza la actuación del tecnólogo. Frente a ella hay, de una parte, dilucidaciones que permiten iluminar el problema y, de otra, áreas de penumbra que entorpecen la postulación, y con mayor razón la precisión, de criterios utilizables en la construcción de un conocimiento tecnológico. Entre las primeras debe señalarse el imperativo de cumplir con los requisitos de racionalidad y rigurosidad, lo que nos impone la necesidad de emplear el método científico y esto, a su vez, la utilización de la lógica y las matemáticas como instrumentos del actuar tecnológico. Las últimas, en cambio, pueden ilustrarse con la falta de precisión de objetivos y procedimientos cuando, por ejemplo, el especialista en EALE se aboca a la tarea de elaborar y evaluar los currícula que pretende desarrollar.

Con lo dicho, damos término a las consideraciones conceptuales mínimas que, con respecto a las diferentes formas del quehacer humano, hemos estimado del caso entregar, para el propósito señalado anteriormente. Lo que nos restaría por hacer ahora, para ser consecuentes con lo sostenido en la introducción al presente trabajo, es entregar algunas reflexiones acerca de cómo poder trascender el tipo

⁷ Bunge, 1962: 702.

de comportamiento que hemos caracterizado como técnica de EALE (si no puntualizado específicamente así, lo es por lo menos por extensión de lo que se planteó en forma general). Para ello nos detendremos a considerar, parcialmente y en forma breve, lo que debe ser trascendido, algunas de las conductas que se postulan trascendentes y algunos de los mecanismos que posibilitan el desplazamiento del especialista de un tipo a otro de comportamientos de similar estructura. Esto nos lleva a ordenar lo que aquí nos hemos propuesto analizar con la orientación bidireccional que ofrecemos a continuación.

(a) Insuficiente retroalimentación de EALE con relación a sus "inputs" tradicionales.

Al contemplar el ejercicio que de EALE se ha venido haciendo en la mayoría de los países en la actualidad, no podemos dejar de observar que los cambios de orientación experimentados por las teorías que la subyacen—cambios que tuvieron su principal origen en la declinación que el enfoque conductista sufriera a fines de la década precedente— han producido innovaciones en la disciplina que la configuran de manera bastante diferente a lo que ella fuera en las dos décadas anteriores a la presente.

Frente a estas innovaciones hay profesionales que por no haber tenido acceso a cursos de retroalimentación o "reciclaje", se han quedado fijados en pautas de comportamiento que son típicas de la etapa audiolingual, no obstante que de muchas de ellas se sostenga hoy día que son comprobadamente ineficientes, ineficaces, o ambas cosas conjuntamente. Ahora bien, si estamos de acuerdo en incluir dentro de los objetivos buscados por el especialista en EALE el de lograr un comportamiento tecnológico en su hacer, debemos aceptar que el desconocimiento de las recientes acumulaciones de las ciencias que nutren su actividad es una conducta que debe ser superada, cuanto antes, para lograr alcanzar el

nivel de comportamiento deseado. Aún más, puesto que las leyes científicas no constituyen verdades eternas, se hace imperativo trascender constantemente las acumulaciones mencionadas, para poder hallarse en posición de contemplar críticamente las técnicas que cada uno de nosotros utiliza y poder, así, someterlas fundadamente a un enjuiciamiento permanente. Tal proceder nos dará garantías en el sentido de saber si se debe mantenerlas en vigencia, reformarlas con los ajustes necesarios, o sustituirlas por otras de mayor eficacia. Veamos ahora, por lo tanto, a manera de ilustración y en trazos sumamente gruesos, las direcciones que han tomado en los últimos tiempos los dos "inputs" a los que tradicionalmente ha recurrido el experto en EALE para fundar su actividad.

Teoría pedagógica. Diremos de partida, a riesgo de caer una vez más en lo obvio, que para aplicar una teoría sobre EALE (sea ésta lingüística, psicológica, sociológica u otras) se hace necesario, en primer lugar, estar equipado con una teoría de la aplicación y, luego, averiguar qué criterios son los existentes o tenidos en cuenta sobre la aplicabilidad de dicha teoría. Esto porque, por exacta y objetiva que ella sea —i.e., "adecuada" en cuanto a la interpretación de los datos— su utilidad podría ser escasa o ninguna, para el profesor y el alumno. Hecha esta salvedad, procedamos a realizar un muy breve examen de las dos corrientes en que se encauzan las actuales teorías pedagógicas para EALE.

De una parte, tenemos la orientación tan en boga, en nuestro medio, en favor de una teoría que se apoya fundamentalmente en la metodología ritual derivada del estructuralismo lingüístico, orientación que tiene como punto focal la conducta del profesor, antes que el aprendizaje del alumno. Dentro de esta teoría, se concede gran importancia al despliegue de una gran variedad de métodos, técnicas y enfoques. Algunos de estos métodos demandan abundante repetición masiva,

mientras otros explotan el silencio del alumno para así hacer partícipe a este último del beneficio reiterado de la actuación modelo del profesor; un método propicia la excelencia de los diálogos, mientras otro lo descarta por considerarlos demasiado artificiales y acartonados; una técnica no cesa de alabar las ventajas incomparables de la "realia", mientras otras se esfuerzan, en cambio, por demostrar que tanto los estímulos visuales como los auditivos de que hoy nos provee la técnica, constituyen la respuesta más segura para garantizar el buen éxito de la actividad de EALE.

La teoría más reciente, en cambio, como lo ha señalado Stevick⁸, sostiene que la actividad pedagógica que acabamos de caracterizar en grandes rasgos, se queda en motivaciones que yacen a nivel de superficie, tanto en su metodología como en sus técnicas. Ello, porque los refuerzos realmente operantes en una situación de EALE son de mucho mayor profundidad, por derivarse de necesidades inherentes a la esencia misma del ser humano. A manera de ejemplificación, citemos en orden jerárquico algunas de las necesidades que deben satisfacerse en primer lugar: fisiológicas, de seguridad personal, de pertenencia al grupo, de identidad dentro de él, de estimación, de evaluación de su capacidad para lograr sus propias metas. Esta "dimensión de profundidad" —lo que Gardner y Lambert (1972) han denominado "integrativa", en oposición a la taxonómica que llaman "instrumental"— constituye, de acuerdo a la literatura a que hemos tenido acceso, uno de los desarrollos teóricos más exitosos empleados actualmente por la teoría educacional. Pareciera aconsejable, por lo tanto, trascender el nivel de motivación superficial que nos dejara en herencia el estructuralismo lingüístico y ver la forma de operar directamente en el nivel profundo de la *identidad* del alumno de lenguas extranjeras.

⁸ Stevick, 1973.

No obstante lo dicho, somos de opinión que la teoría pedagógica que subyace a EALE tiene todavía que recorrer trechos más largos y más complejos que los señalados como ingredientes de esta "dimensión de profundidad". Le faltaría, a nuestro entender, sumergirse en la corriente mentalista de la psicología del aprendizaje de lenguas, para poder, luego de esta inmersión, emerger con la capacitación tecnológica que le permita plantear la rotación de lo que, hasta aquí, ha sido primordialmente un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a uno que enfoque el proceso como aprendizaje-enseñanza, fundamentalmente. A ello debe agregarse, además, la necesidad de apoyar dicha teoría en un modelo sociológico que le permita postular técnicas eficaces de penetración en la sociocultura dentro de la cual se halla inserto el idioma que se pretende enseñar.

Teoría lingüística. A manera de introducción, diremos que concordamos con Harris⁹ en cuanto a que lo que la lingüística teórica tiene frente a la pedagogía de lenguas son "implicaciones", no "aplicaciones" directas. No podemos, en consecuencia, tomar sus desarrollos y asociarlos directamente con situaciones concretas de enseñanzas de lenguas, materna o extranjeras; ello, porque lo que le concierne a la lingüística, en última instancia, es descubrir los principios básicos que subyacen al lenguaje humano, y no el suministrar evidencia acerca de los procesos más efectivos para la enseñanza de lenguas. De manera que lo que el especialista de EALE normalmente hace al enfrentarse a este proceso, es considerar la evidencia suministrada por la lingüística, sopesarla debidamente y cotejarla luego con los demás aportes de los cuales se nutre la disciplina, a fin de cerciorarse de que, lo que pueda ser buena lingüística, no resulte ser mala psicología, mala sociología, o mala pragmática.

⁹ Harris, 1973.

Obviamente, el conocimiento que nuestro especialista tenga de la teoría lingüística hará de él, sin duda, un mejor profesor de lenguas, puesto que esta ciencia contribuirá al agudizamiento de su sensibilidad hacia la naturaleza del lenguaje y hacia las complejidades involucradas en la contrastación de los códigos lingüísticos de que se ocupará. Dicha ciencia le otorgará generalmente, además, análisis rigurosos, acabados y extensos de los datos de la lengua que deberá enseñar. De aquí que sea indispensable para la eficacia de una teoría seria de la pedagogía de lenguas contar entre sus "inputs" con una teoría seria del lenguaje. Frente a esta exigencia, cabe de inmediato preguntarse cuál ha de ser esa teoría. Se hace difícil responder a esa pregunta porque todas ellas, cual más cual menos, adolecen de defectos de magnitud. Veamos al respecto qué sucede cuando nos abanderizamos con dos de las orientaciones de las últimas décadas. Si optamos por el enfoque estructuralista querrá decir que enfocamos el lenguaje como una estructura de hábitos, como un sistema de destrezas enseñadas por ejercitación y por la formación de asociaciones de estímulo y respuesta, debidamente reforzadas. Si nos quedamos en cambio con el modelo generativo-transformacional, ello implicará que visualizamos el lenguaje como un manejo tácito de un subconjunto de principios de formación de oraciones en una L_2 ; lo que se enseñará entonces serán dichos principios acentuados fuertemente por la noción de creatividad, no estructuras oracionales modelo. Debe destacarse que, en ambos casos, nos estamos moviendo exclusivamente dentro de orientaciones psicolingüísticas de la disciplina, dejando intocada su vital aproximación sociocultural. Frente a esta insuficiencia, no queda más alternativa que intensificar la búsqueda de desarrollos que puedan complementar en forma más exitosa nuestro quehacer.

Ahora bien, si sometemos esta ciencia a un análisis más detenido en busca de soluciones posibles, tenemos que reconocer que resulta

desconcertante y desalentador para la praxis de nuestra disciplina contemplar su permanente estado de flujo en los últimos veinte años, tiempo dentro del cual los modelos se han sucedido con tal velocidad que, hasta el propio lingüista, ve seriamente amenazada su retroalimentación. Resulta entonces que para los profesores que detuvieron su caminar en el estructuralismo, por ejemplo, se torna frustrante observar que lo que parecía ser una doctrina bien establecida hasta una época relativamente reciente constituye, hoy en día, tema de debate extenso, siendo escaso el cuerpo de teoría que es capaz de resistir el ataque de los modelos de más reciente actualidad. Más frustrante todavía resulta para otros que recién hoy dan comienzo a su aproximación a Chomsky, darse cuenta que la centralidad del análisis del lenguaje se ha movido del componente sintáctico al semántico, sin que ellos hayan alcanzado a digerir en su totalidad la complejidad del modelo sintáctico postulado por la teoría transformacional standard. Aún más serio es el desconcierto de los iniciados en la semántica general al comprobar que el tratamiento actual de este componente difiere abierta y radicalmente de las aproximaciones precedentes; nos referimos a esa semántica que se ocupaba del mejoramiento de la comunicación a través del buen empleo de las palabras —la de Ogden y Richards (1923), de Susanne Langer (1948), de Korzybsky (1958), de Salomon (1966), entre otros— y de la que ahora se sostiene, escueta y tajantemente: "general semantics is an informal model and is considered by modern linguists to be outside the scientific investigation of language"¹⁰. De manera que todo aquel conocimiento de semántica que nuestro especialista consiguió antes de la presente década no le servirá de mucho para construir la tecnología de su disciplina. Y, sin embargo, no podemos permitirnos el lujo de ignorar este componente, toda vez que la lingüística de los años '70 es una lingüís-

¹⁰ Nilsen, 1975: 23.

tica semántica por excelencia. Además, y también, porque a pesar de la velocidad con que se suscitan los cambios en la ciencia lingüística, cabe augurar al modelo de la semántica generativa una permanencia más prolongada que la de otras teorías, en razón de haberse constituido en objeto de estudio de varias otras disciplinas, hecho que ha sido destacado recientemente por Dillon en los siguientes términos: "One of the most exciting aspects of semantics presently is that it is the focus of work in the disciplines of logic, philosophy, psychology and artificial intelligence as well as linguistics"¹¹.

Digamos, finalmente aquí, que el profesional de EALE ha aprendido algo de todas las corrientes lingüísticas con las cuales ha entrado en contacto, pero ha sido, también, mal encauzado por todas ellas. Ello explica hasta cierto punto la tendencia que se ha venido observando en los años recientes, en el sentido de reducir el status de la lingüística en la enseñanza de lenguas. No estamos diciendo con ello que esta ciencia sea innecesaria para EALE. Por el contrario, afirmamos que lo es, pero, al mismo tiempo, sostenemos que resulta totalmente insuficiente para dar cuenta de nuestros problemas. Luego, y puesto que los problemas de EALE trascienden el saber lingüístico, no es posible afirmar entonces que las acumulaciones de esta ciencia sean suficientes para lograr una eficaz realización de nuestra disciplina. Esto nos coloca ante la ineludible necesidad de trascender sistemática y constantemente barreras disciplinarias que, en general, se han venido trasponiendo en forma esporádica y poco metódica.

- (b) Enriquecimiento de EALE a partir del trascender tecnológico de otras disciplinas.

Con el objeto de obtener una tecnología de EALE definida en su esencia y en sus objeti-

vos, y con un desarrollo vigoroso y pujante que le asegure un actuar exitoso, se hace indispensable trascender las fronteras de la disciplina misma y orientar la investigación y la reflexión especulativa en dos direcciones: 1) interdisciplinariamente, esto es, hacia la lingüística, psicología, sociología y teoría educativa, en procura de su enriquecimiento a partir del conocimiento entregado por la erudición académica, y 2) externamente, adecuando sus metas a satisfacer las necesidades sociales que están presionando permanentemente sobre ella.

En atención a la extensión que ha alcanzado ya el presente trabajo nos limitaremos, en lo que resta, a entregar sólo algunas breves consideraciones acerca de los otros dos "inputs" señalados en 1) y no nos ocuparemos de 2), a menos de hacerlo por implicación o por alcances ocasionales dentro del contexto de lo sociológico.

Teoría psicológica. Puesto que la teoría y la práctica deben complementarse para que el especialista en EALE acceda del nivel de técnica al de tecnología de la disciplina, y puesto que ni los lingüistas ni los psicólogos se interesan por la enseñanza de los idiomas en sí —excepto para hacer observaciones generales al respecto—, es el profesor de lenguas quien debe preocuparse de aplicar la teoría (psicológica, en esta parte de la discusión) a situaciones específicas de aprendizaje. Su actitud no debe ser, pues, la de esperar que vengan otros profesionales a dictarle normas sobre cómo enseñar lenguas extranjeras, sino que debe ser él quien busque cómo aplicar la teoría. Para ello deberá obtener un buen conocimiento de los desarrollos de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje verbal. Seguidamente, deberá asegurarse acerca del rango de eficacia de cada uno de ellos y, finalmente, seleccionar, a partir de este último criterio, la teoría significativamente más productiva para su quehacer. Veamos brevemente, entonces, cuáles son y qué postulan las principales

¹¹ Dillon, 1977. XV.

teorías que sobre este tipo de aprendizaje nos entrega la psicolingüística.

La teoría conductista, con la cual nuestro especialista está suficientemente familiarizado, a través de las explicitaciones entregadas por Skinner, visualiza el aprendizaje verbal como un proceso de formación de hábitos a los cuales se llega por medio de un condicionamiento operante. Dentro de este enfoque, la nueva conducta adquirida es la resultante de factores externamente manipulados que operan sobre el sujeto que se somete pasivamente a un proceso de aprendizaje verbal. El alumno es, por consiguiente, un instrumento manejado por el profesor con gran despliegue de recursos de variada índole. En otras palabras, esto significa que la conducta verbal es sometida a un enfoque mecanicista, dentro del cual el individuo adquiere conocimiento verbal por inducción y lo expande por generalización.

Los desconsoladores resultados que hoy se obtienen sobre EALE en la educación secundaria significan, entre otras cosas, que la orientación conductista ha tocado fondo, y que la metodología de enseñanza de idiomas necesita ser revisada sustancialmente. Además, porque los nuevos desarrollos que la psicolingüística ha entregado sobre el aprendizaje verbal así parecieran aconsejarlo.

A partir de Chomsky la psicología ha formulado una teoría racionalista, llamada también mentalista o cognoscitiva del aprendizaje verbal¹². Ella enfoca el sujeto de aprendizaje como un agente decididamente activo que se aproxima al proceso mencionado en posesión de una facultad innata para el desarrollo del lenguaje. Dicha facultad consistiría en un conjunto de habilidades de orden lingüístico y cognoscitivo que lo capacitan para llegar, por medio de análisis deductivos, a abstracciones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular. Es esta capacidad de abstracción la que permitiría al individuo actuar en términos de una conducta

governada por un conjunto limitado de reglas y generar, a partir de ellas, un número ilimitado de oraciones gramaticales, como también semi-gramaticales en el caso de una L₂ (lo que, por supuesto, no garantiza que ellas sean "comunicativamente" productivas, ni socioculturalmente aceptables).

Las limitaciones de espacio no nos permiten entrar a sugerir aquí algunas formas de superar el enfoque imitativo que nos legara el estructuralismo. Sólo diremos que una considerable cantidad de abstracción en las reglas puede conducirnos a una libre transferencia gramatical en situaciones múltiples; de otra manera, tendremos que seguir luchando dentro de la camisa de fuerza en que nos encerró el conductismo, con todo su séquito de clichés de "pattern practice", sus generalizaciones inductivamente logradas y su falta de creatividad.

Puesto que el lenguaje no es una entidad abstracta de vida autónoma, ni se halla sólo orgánicamente ligado al individuo, contemplémoslo, finalmente, y por un momento, en parte de su complejidad sociocultural.

Teoría sociológica. El estudio práctico de las lenguas constituye, en la actualidad, un tópico mucho más amplio que su estudio teórico, especialmente cuando éste se circunscribe a lo que Chomsky ha denominado "competencia" lingüística, esto es, al estudio de la realidad mental que subyace a la actuación lingüística concreta del hablante oyente. Sabemos que para alcanzar dicho objetivo el lingüista debe proceder a partir de "an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatical irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest . . ."¹³. A diferencia del lingüista teórico, el especialista en EALE debe operar sobre una realidad que está lejos de ser una situación

¹² Véase Menyuk, 1971.

¹³ Chomsky, 1965: 3.

de hablantes-oyentes ideales, interactuando en comunidades lingüísticas homogéneas. Muy por el contrario, su actuar se realiza sobre personas que están muy lejos de conocer su propia lengua con perfección y que se muestran, por cierto, muy afectadas por las limitaciones derivadas de sus capacidades restringidas de retención, de sus distracciones, de sus cambios de atención y de intereses, con lo cual no agotamos la enumeración de las complejidades del proceso, sino sólo lo comparamos con lo estipulado para el hacer teórico en la cita que precede. Nótese, de paso, cómo, a medida que nos adentramos en lo que es conducta social, se va perfilando mejor el carácter insuficiente de la lingüística frente a EALE. Las siguientes observaciones de Candlin son bastante iluminadoras al respecto: "With sentence meaning we were protected from having social influence; in pragmatics we hope to understand social interaction, and in communicative language teaching we are involved in manipulating behaviour"¹⁴.

De lo anterior se desprende que consideramos la competencia chomskiana como una meta demasiado restringida para EALE por cuanto nuestro especialista debe encargarse también de construir una competencia para el uso o "competencia comunicativa", la que, según Hymes, forma parte de la misma matriz de desarrollo que da origen a la competencia para la gramática y puede ser estipulada en los mismos términos¹⁵. Ello equivale a sostener que ambas "competencias" se desarrollan paralelamente dentro de la misma matriz: junto con adquirir competencia gramatical el niño adquiere, simultáneamente, competencia para el uso de las oraciones que genera, es decir, una teoría general de la actuación lingüística apropiada (con una connotación sociocultural del término) a su comunidad.

¹⁴ Candlin, 1976: 254.

¹⁵ Hymes, 1972.

Teniendo en consideración la importancia capital que hoy se asigna a la relevancia social del lenguaje, esto es, a la interacción entre las secuencias puramente lingüísticas y los moldes de conducta cultural del individuo, pareciera no quedarle al especialista en EALE otra alternativa que la de reformular la noción de competencia gramatical para dar cabida en ella a la teoría de la comunicación, con sus reglas de actuación sociocultural. Ello se ve reforzado, en este momento, por la opinión vastamente compartida en el sentido de que no prestar atención adecuada a la cultura constituye uno de los más serios, si no el más serio, defecto u omisión de la actual enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, y a modo de conclusión, reiteramos aquí que para conseguir un real progreso de EALE no vemos, en la actualidad, otro camino que el de acceder a la tecnología de la disciplina, definida ésta, en parte, por lo menos, en los términos en que ya lo hemos hecho. Creemos que sólo cuando nuestro especialista logre trasponer las fronteras profesionales y disciplinarias que alimentan eficazmente su actividad; se hallará en condiciones óptimas para, mediante el empleo de diferentes combinaciones de temática, experiencias y destrezas, responder al desafío excitante de ese gran compromiso de solidaridad internacional que todo profesor de lenguas extranjeras tiene ante sí. Porque es este profesional quien, modestamente, sin aspavientos, debe colocar los ejes soportantes que permitan la construcción, el fortalecimiento y la difusión de la erudición internacional en todo el ámbito del quehacer humano, de esa erudición que sólo puede divulgarse una vez que la comprensión entre los pueblos ha sido suficientemente asegurada y fortalecida. Ahora bien, considerando que dicha comprensión tiene que verbalizarse, primordialmente, a través de unos cuantos idiomas que han sido seleccionados como instrumentos lingüísticos de comunicación oficial, resulta ser que el profesional que abre y cierra el círculo que engloba hombres y na-

ciones no es otro que el especialista que en estas líneas hemos tratado de ayudar a perfi-

lar contra el claroscuro de lo que constituye parte de su problemática y de sus perspectivas.

REFERENCIAS

- AMENGUAL, ATALIVA. 1974. "Reflexión sobre la tecnología". En: *Trabajo Social*, 12, Santiago, ed. por Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile.
- , 1976. "El trabajo social; Tecnología". En: *Trabajo Social*, 17, Santiago, ed. por Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile.
- BUNGE, MARIO. 1969. *La investigación científica*. Barcelona, Edic. Ariel.
- CANDLIN, CHRISTOPHER. 1976. "Communicative language teaching". En GURT: *Semantics: theory and application*, Washington D. C., Georgetown University Press.
- CHOMSKY, NOAM. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass., M. I. T. Press.
- DILLON, GEORGE. 1977. *Introduction to contemporary linguistic semantics*. Englewood Chiffs, N. J., Prentice-Hall.
- HARRIS, JAMES. 1973. "Linguistics and language teaching: applications versus implications". En: GURT: *Language and International Studies*, ed. por K. Jankowsky, Washington D. C., Georgetown University Press.
- HYMES, DELL H. 1972. "On communicative competence". En: *Sociolinguistics*, ed. por J. B. Pride y J. Holmes, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.
- MENYUK, PAULA. 1971. *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- NILSEN DON y ALLEEN. 1975. *Semantic theory: A linguistic perspective*. Rowley, Mass., Newbury House.
- STEVICK, EARL. 1973. "Before linguistics and beneath method". En GURT: *Language and international studies*, ed. por K. Jankowsky, Washington D. C., Georgetown University Press.