ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA CONCIENTIZACION SEMANTICA DE LA RELACION S → R

Pedro Ballesteros Barahona
Universidad de Tréveris

Consideraciones previas.

El título que precede a este trabajo implica dos afirmaciones:

—La primera es la firme creencia —basada en una práctica de la enseñanza del castellano como lengua extranjera a alumnos de 16 a 50 y más años— de que el laboratorio de idiomas es un instrumento altamente eficaz y hoy imprescindible para clases o grupos superiores a 10 personas.

—La segunda manifiesta mi desconfianza por todo tipo de ejercicio de lengua que reduzca la actividad del ejercitante a un mero operacionalismo sintáctico con desvanecimiento, total a veces del contenido de lo que escucha o pronuncia.

Nos permitimos, pues, recomendar al práctico de la enseñanza que luche a favor de una dotación suficiente de laboaratorios modernos en las escuelas de nuestro país. De los experimentos realizados hasta ahora para comprobar su eficacia, sólo se han obtenido datos contradictorios, y en los casos en que han sido negativos, estos experimentos significan simplemente una condena de la forma en que han sido empleados los laboratorios y no del instrumento en sí; a los interesados recomendamos a este respecto la lectura del artítulo de M. Cembalo, E. Harding y H. Holec [3]. Sí queremos, en cambio, recordar aquí que en los países cuyos colegios disponen de laboratorios, éstos son, normalmente, empleados por cada clase una vez a la semana en sesión única de cuarenta y cinco minutos, en vez de las necesarias dos o tres sesiones semanales de veinte minutos a media hora. Con respecto a la calidad de los programas comerciales de español, indicaremos que en Alemania Federal no ha habido hasta hace bien poco uno que merezca el calificativo de aceptable, es decir que carezca de los ejercicios que vamos a rechazar y contenga los del tipo que nos parece adecuado, con arreglo a las consideraciones que vamos a hacer a continuación. La manera de explotarlo y no las abstrusas explicaciones basadas en el fantasma del hombre solo ante la fría máquina constituyen la dificultad que se opone a una mayor eficacia de los laboratorios. La urgente necesidad a que Frans von Passel se refería en 1970, "la de un material didáctico bien adaptado a las exigencias específicas de cada nivel de enseñanza"[1] sigue hoy en lo que respecta al laboratorio en estado de plena insatisfacción.

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

La relación estímulo-respuesta.

No creemos —siguiendo aquí a algunos sicólogos reconocidos— que la adquisición de una lengua pueda ser confiada a una relación estímulo→respuesta, entendida ésta como simple conexión nacida de la repetida práctica de la contigüidad física de los elementos y del consiguiente reforzamiento por medio de la inmediata respuesta de control del monitor. Como a J. B. Carroll, la sucesiva repetición de la misma respuesta no me parece el camino adecuado para crear hábitos lingüísticos, dado que éstos no consisten en la producción automática de secuencias como reacción a un estímulo inmediatamente anterior. Como dice Carroll, un hábito lingüístico es "any learned disposition to perceive, behave, or perform in a certain manner under specified circumstances" [3]. Si añadimos, siempre de la mano del mismo autor, que entre la concepción de una lengua como actividad gobernada por reglas o actividad gobernada por hábitos, no creemos ver una oposición básica, en cuanto ambos conceptos, vistos ambos desde la teoría del aprendizaje de lenguas, denominan el mismo fenómeno, columbrado una vez desde la atalaya de la sicología, y la otra, desde la plataforma de la lingüística. Rechazamos, pues, todo tipo de ejercicio cuya resolución pretenda imponerse por vía de ciego automatismo, y no facilitada por una explicación, previa preferentemente [4], en torno a las operaciones a realizar.

Los ejercicios estructurales.

Bajo esta denominación se elabora hoy un tipo de ejercicios basados en la técnica de la práctica de módulos (*pattern practice*), en la de los ejercicios de transformación (*transformation practice*) o en la mezcla de ambas. El primer tipo de ejercicios, basados en el principio skiniano de los pasos u operaciones mínimos, consisten en la sustitución de segmentos dentro del marco de una estructura sintáctica. Por ejemplo, cada vez que el alumno escucha a través de sus auriculares el estímulo *verde*, *rojo*, *grande* etc., habrá de construir frases nuevas, variando el modelo escuchado previamente: *el coche es negro*. Los ejercicios de transformación, que alcanzaron anuencia científica y renovada importancia con la Gramática Transformativa, aunque ya se conocían y practicaban mucho antes de la formulación de esta teoría, ejercitan la facultad de servirse de diversas estructuras para expresar lo que en principio podríamos considerar como dos informaciones idénticas; por ejemplo, de *Francia e Inglaterra firmaron la paz*, el alumno habrá de construir *La paz fue firmada por Francia e Inglaterra*.

Contra este tipo de ejercicios se ha dicho que en los dos casos se priva al ejercitante de realizar la operación básica sobre la que descansa el fenómeno del habla: la de dar forma expresa al concepto semántico que se desea manifestar, eligiendo para ello los elementos léxicos y engrazándolos en la estructura sintáctica escogida. En los ejercicios, se impone por el contrario el léxico y la estructura que han de emplearse [5]. A pesar de que esta boservación refleja nítidamente el abismo que separa el hablar espontáneo del entrenamiento necesario para llegar al mismo, creemos que en el campo didáctico el problema fundamental de estos ejercicios es el de evitar que el operacionalismo sintáctico se independice hasta el punto de borrar la consciencia de la relación semántica entre el estímulo (entendido éste en sentido de impulso que mueve a resolver una tarea y no en su significado conductista) y la respuesta exigida.

Con objeto de aclarar mejor este punto, supongamos a un estudiante que realiza el

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

ejercicios de substitución que dimos anteriormente como ejemplo. Al oír el nuevo estímulo, por ejemplo *rojo*, puede suceder que:

—el ejercitante lo entienda como información de que el coche en cuestión es ahora rojo y lo comunique diciendo: *el coche es rojo,*
—o que perciba el estímulo *rojo* como orden de sustituir la posición *verde* de la frase escuchada previamente por el cuerpo sonoro *rojo* y lo haga así.

Conscientemente, hemos formulado el mecanismo motor del proceso que conduce a la misma frase de forma rigurosamente antagónica. La primera no supondría, claro está, que el ejercitante da forma expresa a un concepto semántico que preexistente en su mente desea espontáneamente comunicar, , pero si al menos —y este menos tiene importancia didáctica fundamental— que los cambios en el léxico a que le obligan los estímulos van precedidos o acompañados de las correspondientes alteraciones sustanciales en la imagen mental del objeto del habla. En el segundo caso el ejercitante intercambia simplemente cuerpos sonoros sin conciencia o con una en alto grado desvaída de su relación referencial.

Desgraciadamente no es posible conocer con exactitud el mecanismo que el estímulo desencadena, si bien suponemos que la mayor o menor proximidad a las dos posibilidades extremas apuntadas, depende esencialmente de la técnica utilizada en la elaboración de los ejercicios. Algunos experimentos al respecto, como el del que dan cuenta John W. Oller y Dean Obrecht [6] lo confirman; nuestras propias experiencias lo indican también así, aunque a diferencia de los autores arriba mencionados, nosotros no hemos recurrido a la ayuda de la traducción para reforzar la concientización semántica.

En una ocasión hice practicar a una clase de estudiantes un ejercicio que imponía la tarea de transformar frases en presente en sus formas correspondientes del pretérito perfecto: E.: *Paco trabaja;* R.: *Paco ha trabajado.* Grabé cuatro versiones iguales, ocho módulos por cada una, pero sustituyendo en la cuarta versión el estímulo *Paco compra pan* por la forma absurda **Paco pana la compra*. Como pude comprobar posteriormente en un control de las grabaciones, sólo unos pocos estudiantes (8 de 32) no reaccionaron inmediatamente al estímulo, pero si trataron de repetir dudosos y titubeantes la falsa respuesta de control. Los demás trataron, casi todos sin éxito, de construir la frase exigida **Paco ha panado la compra*. Dado que los estudiantes debían responder durante el proceso de la grabación, hay que pensar que ya la rutina operacional de la cuarta repetición había borrado casi totalmente toda consciencia del contenido de los estímulos, de tal manera que la mecánica que les impulsaba a realizar la transformación se imponía sobre el freno que lógicamente debería haber supuesto una frase desprovista de significado. Es decir, hay que suponer que la atención del ejercitante se dirige exclusivamente a percibir y retener el morfema de persona del verbo en cuestión para transformarlo seguidamente en operación exclusivamente superficial en la forma correspondiente del verbo *haber* y su correspondiente participio.

Otro ejemplo más significativo todavía. Una semana después de practicar en ejercicios separados los módulos del tipo *Carmen es española, ¿y tú? —Yo también soy español* y —repito que en ejercicio aparte— *Yo no soy alemán, ¿y tú? —Yo tampoco soy alemán*, incluí en un ejercicio del primer tipo, es decir, con estímulo que exigía el empleo de *también*, un estímulo de signo negativo: *Yo no fumo, ¿y tú?*. La respuesta casi unánime fue: **Yo también no fumo*.

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

Estas dos pruebas las volví a repetir al siguiente curso, si bien con otro grupo de cuarenta principiantes. En este nuevo curso entrené a los estudiantes con ayuda de módulos de mayor complejidad: los estímulos contrastaban el futuro próximo con el pretérito perfecto, y por medio de un estímulo adicional, clave, de la solución, como *mañana* y *hace poco,* se obligaba a elegir a los estudiantes una de las dos estructuras objeto del entrenamiento. En la cuarta versión del ejercicio y ante el estímulo desprovisto de sentido **¿Cuánto va Carmen a panar la compra?,* solamente dos estudiantes trataron de responder inmediatamente al estímulo. El resto dio muestras de desconcierto o indignación y la mayoría me preguntó al final si me había equivocado. Me aventuro, y digo aventuro, consciente de las variantes incontrolables o incontroladas por mí de tales pruebas, a pensar que a causa de la forma dialogada y sobre todo la mayor complejidad de los estímulos y de su variabilidad, la necesidad de operacionalizar las formas verbales atendiendo al significado de las claves forzó a un predominio del control del contenido sobre la mecánica de la mera rutina combinatoria. Igualmente obtuve practicando *también* y *tampoco* conjuntamente, es decir, moviendo a una elección, resultados mucho más positivos que en el curso anterior, al incluir en la prueba correspondiente un estímulo negativo entre siete afirmativos.

Que un tipo de ejercicios de mayor complejidad exige una preparación previa concienzuda antes de pasar a su realización en el laboratorio, es obvio. Hoy, afortunadamente, no es necesario ruborizarse al confesar que uno recurre a explicaciones gramaticales en la lengua de los alumnos, hasta hace poco síntoma vergonzante de incultura lingüística.

Breve resumen de algunos procedimientos utilizables

Los procedimientos para mantener en el ejercitante la consciencia del valor referencial del lenguaje que manipula parecen encerrar en principio un elemento paradójico: a una mayor complejidad de la tarea a resolver, corresponde una mayor concientización de contenidos. Siempre que el grado de complejidad esté prudentemente dosificado —y la dosis exacta es un producto de la experiencia práctica— descansa esta aparente paradoja sobre un fenómeno natural. Sabido es que resulta más sencillo repetir una frase larga de significado conocido que una corta cuyo sentido ignoramos; analógicamente, pues, hay que admitir que el ejercitante se verá forzado por la complejidad de las operaciones sintácticas que se le exigen a confiar el proceso de ordenación de las manipulaciones necesarias al impulso organizador inmanente a la intención comunicativa de dar forma expresa al concepto semántico que desencadena la comprensión del estímulo-pregunta. E igualmente hay que suponer que cuando la operación sintáctica exigida es perfectamente resoluble sin el apoyo de la congruencia semántica entre el estímulo y la respuesta, una ley de economía constriñe al ejercitante a desatender todo aquello que no precisa para alcanzar la meta propuesta.

A continuación, sin propósito exhaustivo y sin aspiración ninguna de originalidad, vamos a hacer breve enumeración de algunos procedimientos de validez comprobada en la práctica:

1. Aun en el caso de que mantengamos una única estructura en la respuesta, deberán variarse las estructuras de los estímulos en la medida de lo posible. Supon-

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

gamos, por ejemplo, un ejercicio con la finalidad de crear el hábito de emplear el verbo *ser* como reacción ante la exigencia de expresar profesión o nacionalidad. No creo necesario contrastar el ejercicio que propongo con uno del tipo a la Stack [7] sobradamente conocido. El ejercicio podría tener esta forma:

—¿Es el Peugeot un coche alemán?
—No, es un coche francés.
—Pero la matrícula de éste es de Colonia. ¿No es una ciudad de Alemania?
—Sí, es una ciudad alemana.
—¿De dónde vienen estas naranjas? ¿Son de España?
—Sí, son españolas.
—Usted da clases de español en la universidad, ¿no?
—Sí, soy profesor.
—Estos chicos estudian en la universidad, ¿no?
—Sí, son estudiantes.

A diferencia del tipo mecanicista de *pasos mínimos* en el que *alemán, españolas* o *profesor* se convierten en meras contigüidades de las formas del verbo *ser* que han de ser sustituidas sucesivamente por otras, con el peligro de que quede anulado su valor referencial en la consciencia del ejercitante, concentrado en la sustitución, y en las operaciones concernientes al género y al número, en el tipo de ejercicio propuesto la respuesta exige que no se pierda consciencia de la relación *Peugeot/francés, dar clases/universidad/profesor,* etc., con lo cual el objeto del ejercicio, el habituar al alumno a expresar estos conceptos con el verbo *ser* queda asegurado. En este caso *francés* y *profesor* no son meras contigüidades del verbo ser, sino también el producto de haber establecido correcta y conscientemente la relación arriba indicada.

II. Otro procedimiento ya esbozado anteriormente es el de emplear claves que exijan una determinada respuesta, por ejemplo, un cambio de tiempo en el verbo a emplear. Las instrucciones para hacer el ejercicio podrían ser:

A usted le van a hacer algunas preguntas. Conteste teniendo en cuenta las indicaciones que se le dan. Estas son: *en estos momentos, hace poco* o *mañana.*

—¿Cuándo va Luis a lavar el coche? (pausa)
Clave: hace poco.
—Lo ha lavado hace poco.
—¿No han hecho los chicos los ejercicios? (pausa)
Clave: en estos momentos.
—Los están haciendo en estos momentos.
—¿Has llamado ya por teléfono? (pausa)
Clave: mañana.
—Voy a llamar mañana.

Con este género de claves, que obliga a elegir entre las tres estructuras objeto

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

del ejercicio, se puede combatir eficazmente los efectos de pérdida del contenido que toda repetición meramente mecánica lleva consigo.

III. Otro procedimiento frecuentemente empleado es el de los antónimos. Sin embargo, me parece necesario hacer una observación al respecto: un ejercicio de la siguiente organización:

—Paco escribe mucho a su familia, ¿y tú?
—Yo escribo poco.
—Antonio estudia poco, ¿y Carmen?
—Carmen estudia mucho,

presenta sin embargo una desventaja. La oposición semántica se practica solamente respecto a las formas adverbiales, aunque en la lengua se manifiesta también en las correspondientes formas adjetivas y substantivas. La mecanización del ejemplo arriba citado puede llevar a errores del tipo: *Yo escribo poco cartas.* La finalidad del ejercicio no debe limitarse a contrastar dos formas superficiales de contenido antónimo, sino dos contenidos en oposición que se manifiestan por medio de formas diferentes según los entornos en que se encuentren. El ejercicio debería, pues, tener esta forma:

—Paco escribe mucho a su familia. Y tú, ¿cuántas cartas escribes?
—Yo escribo pocas.
—En mi taller las reparaciones son baratas. Y en el tuyo, ¿cómo trabajan?
—En el mío trabajan caro.
—Estas fotos son muy malas. Y las tuyas, ¿cómo han salido?
—Las mías han salido bien.
—Yo hago estos ejercicios con facilidad. Y a ti, ¿qué te parecen?
—A mí me parecen fáciles.

La estructura de las respuestas varía de unas a otras, pero intencionalmente responden a la misma función opositiva. *Yo, en el mío, las mías, a mí me* tienen en común el significado opositivo a *él, tu taller, tus fotos, a ti.* Esta intencionalidad común facilita la tarea de sugerir la respuesta exigida y controlada. Basta con practicar el ejercicio una o dos veces frente a la clase para asegurar su perfecto funcionamiento.

IV. Un tipo de ejercicio muy puesto de moda últimamente es el llamado situativo. Si bien esta calificativo nos parece algo ingenuo, si con él se pretende postular la identificación del ejercitante con una de las personas del diálogo —mi confianza en el laboratorio no llega tan lejos como para atribuirle potencia creadora de ilusión teatral—, sí creo en cambio que la contextualización global es un factor eficaz. Un ejercicio contextualizado podría llevar la siguiente indicación:

Usted está en la oficina hablando con un amigo de otro compañero, Manolo. Manolo es terriblemente vago, y hoy tampoco ha venido a trabajar con

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

la excusa de estar enfermo.

—¿Crees que Manolo está enfermo?
—No, no creo que esté enfermo.
—¿Piensas que vendrá a trabajar mañana?
—No, no pienso que venga a trabajar mañana.
—¿Te parece que se interesa por su trabajo?
—No, no me parece que se interese por su trabajo.
—Entonces, ¿crees que es un caso perdido?
—Sí, creo que es un caso perdido.
—¿Te parece que le van a despedir?
—Sí, creo que le van a despedir.

El ejercicio original tiene cuatro preguntas más, de las cuales tres exigen una respuestas afirmativa, es decir, en subjuntivo. Esta exigencia viene impuesta por la lógica del texto, es decir, por el conocimiento del ejercitante del poco interés de Manolo por su trabajo y de las consecuencias que esto puede acarrearle. Las estructuras utilizables no son producto de una mecánica al servicio exclusivo del entrenamiento sintáctico, sino imposiciones de la situación. Claro está que este entrenamiento está todavía lejos del lenguaje espontáneo, pero, fuerza es reconocerlo, más próximo que la mayoría de los que presentan los programas comerciales para practicar el subjuntivo. La elaboración de este tipo de ejercicios no es fácil, pero tampoco extremadamente difícil. Basta con indicar que un individuo posee determinados rasgos característicos —por ejemplo, Carlos es miedoso y poco amigo de gastar dinero— e imaginar un diálogo en el que un amigo le propone hacer algo peligroso o que resulte caro. Las respuestas, al servicio de practicar dos estructuras, serán afirmativas o negativas con arreglo a los rasgos indicados del carácter del preguntado.

V. El último procedimiento que deseo mencionar aquí es el ofrecido por imágenes proyectadas en una pantalla. De esta manera, dado que son pocos los centros que disponen de la posibilidad de utilizar individualmente medios visuales, tienen que trabajar todos los estudiantes al mismo ritmo, con lo que se hace imposible una corrección inmediata. Sin embargo, me parece muy conveniente practicar este tipo de ejercicio. Si se prepara concienzudamente, primero sólo con las imágenes, preguntando directamente a unos cuantos estudiantes, bastarán más tarde las respuestas de control para garantizar la autocorrección de los errores. Una preparación previa es además necesaria para condicionar inequívocamente los estímulos visuales a los orales.

Terminamos nuestro trabajo manifestando nuestra convicción de que ejercicios del género de los descritos en los cinco apartados precedentes producen un rendimiento más elevado que aquellos que por estar provistos de toda clase de efectos sonoros (cantar de pájaros, ruidos de motores, de la lluvia al caer, etc.), se ha dado en llamar situativos a pesar de continuar aferrados al principio de las operaciones o pasos mínimos. Peligrosos nos parecen también los que caen en el extremo opuesto, es decir, aquellos en los que el ejercitante no comprueba la corrección de su respuesta, ya que por no ser ésta previsible,

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes

se renuncia al reforzamiento que constituye la repetición de la misma por el monitor.

El laboratorio presupone producción de lenguaje manipulado y controlado. Pero nos parece igualmente erróneo reducirlo a aparato de gimnasia combinatoria en la que naufragan los significados, como el emplearlo de forma en que se imposibilite su función originaria de aprendizaje por medio de repetición de respuestas, que si bien no alcanzan el carácter de habla espontánea, conservan en todo caso su valor referencial.

1 M. Cembalo, E. Harding, H. Holec: "Laboratoire de langues et efficacité", en *Róle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire,* numéro spécial du *Bulletin Cilea,* Neuchâtel, 1974, págs. 84-96.

2 F. v. Passel: *Enseñanza de idiomas a los adultos*. Madrid, 1970, pág. 39.

3 J. B. Carroll: "Current issues in psycholinguistics and second language teaching", en *Tesol Quarterly,* vol. V, North Miami Beach, 1971, pág. 103.

4 Consúltese, ~~p. ej.~~, el artículo de Robert L. Politzer: "The rolle and place of the explanation in tre pattern drill", en *IRAL*, Heidelberg, 1968, vol. VI.

5 Werner Hüllen: "Zur linguistischen Begründung fremdsprachlicher Vebungsformen", en *Linguistick und Didaktik,* núm. 9, München, 1972, págs. 34-35.

6 J. W. Oller, D. H. Albrecht: "Pattern drill and communicative activity: a psycholinguistic experiment", en *IRAL,* vol. VI, 1968, págs. 165-74.

7 Edward M. Stack: *The language laboratory and Modern Language Teaching*. Oxford, 1966.

BOLETÍN AEPE Nº 18. Pedro BALLESTEROS BARAHONA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA REFORZAR LA
Centro Virtual Cervantes