EL LABORATORIO DE LENGUAS EN LOS ESTADOS UNIDOS

A. Bruce Gaarder (*)
U. S. Office of Education

En resumidas cuentas, nos pareció desde el principio, en 1946, y sigue pareciéndonos, que el laboratorio de lenguas —o sea el empleo pedagógico de instrumentos grabadores y reproductores de la voz humana— puede mejorar y acelerar extraordinariamente la enseñanza y aprendizaje de los idiomas extranjeros. No obstante esto, y no obstante el gasto de cantidades enormes de tiempo, energía humana y dinero, no hemos sabido hasta ahora aprovechar y realizar plena y debidamente la potencia de esos instrumentos y del concepto de laboratorio de lenguas. El propósito de este ensayo es de recorrer esos treinta y dos años, recordar un poco de la historia del movimiento y sus peripecias y explicar por qué no ha alcanzado el éxito tan esperado.

Una exposición —al parecer, incontestable, irrefutable— de la razón del laboratorio de lenguas incluye cuatro postulados correspondientes a sus valores máximos:

1. Es indispensable el aparato auxiliar auditivo para darle al estudiante acceso a toda una «comunidad hablante», con su gran variedad de estilos a todos los niveles sociales. De ordinario, el estudiante aprenderá a expresarse en el habla —un tanto académica, formal y libresca— de la escuela. Como hablante, el estudiante controla su producción en un habla comprensible y respetada por toda esa comunidad. Al contrario, como escuchador u oyente está a la merced del hablante natural y tiene que habérselas con toda la variedad ilimitada de voces y estilos de esa comunidad: campesinos, obreros, estudiantes, oradores, letrados e iletrados; las jergas, el caló, los juegos de palabras, los chistes, el habla fugaz de la intimidad, etc. El único modo de proporcionar al estudiante acceso a todo esto y el control pasivo que le hace falta es mediante el aparato electrónico y la grabación.

2. El segundo postulado se relaciona con la necesidad de proporcionarle al estudiante suficiente práctica —económica y eficaz—, pero fuera de la presencia del maestro. Muy raras veces puede estar el docente más de una hora al día —cinco días de la semana— con los alumnos. Estos, nos consta, necesitan estudiar o practicar al menos otra hora o dos o el tiempo que se precise para aprender bien. Hasta que no hayan dominado completamente la fonología y el sistema de entonación, hasta que no entiendan

(*) Escrito por el Dr. Gaarder en su carácter personal. El ensayo no es un informe oficial de la Office of Education de los EE. UU. y no debe inferirse la aprobación de esa oficina.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS EN
Centro Virtual Cervantes

bien el nuevo idioma siquiera al nivel del habla formal de la clase, es menos productivo —a veces hasta contraproducente— estudiar solo que con el auxilio del audífono.

3. No es descomunal que el maestro no sea hablante nativo de la lengua que enseña y que su dominio —en cuanto a todos sus aspectos: fonología, morfología, sintaxis— sea deficiente e inadecuado. En estos casos el laboratorio puede compensar esas deficiencias y producir estudiantes que aventajan con mucho a su profesor.

4. Para otros fines (en el contexto de una institución docente) es insustituible el auxilio electrónico:

a) Da acceso auditivo a presentaciones dramáticas, poesía recitada, etc.

b) Es el medio indispensable de aproximarse al control oral activo de la variedad de estilos notados en el primer postulado, arriba.

c) Dispensa a la maestra del trabajo —a veces oneroso y siempre consumidor de tiempo— de repetir las veces necesarias todo el nuevo material.

d) Etcétera.

Para nuestros fines aquí, «laboratorio de lenguas» significa el empleo, a cualquier nivel escolar, de aparatos electromecánicos reproductores (de alta fidelidad) de la voz humana para facilitar el aprendizaje de una lengua, particularmente la habilidad de entender y hablar la lengua. Significa el empleo sistemático y suficiente de materiales grabados específicamente para enseñar a entender y hablar y facilitar la evaluación de estas habilidades, en un programa de instrucción que desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas. En este sentido general da igual que los aprendedores utilicen el laboratorio de lenguas individual o conjuntamente, que haya o no una cabina aisladora para cada estudiante, que estudien todos en un mismo salón o que cada uno se lleve su aparato aparte. En este sentido general no tomamos en cuenta el que el estudiante grabe o no su voz para comparar más tarde sus tentativas con un modelo.

Teoría de la enseñanza

Convienen al menos cuatro palabras de exposición sobre la teoría de la enseñanza que dominaba durante aquellos veinte primeros años —1946-66— de euforia. Tal es la naturaleza de una lengua que aunque permite un grado altísimo de creatividad de parte del hablante, no requiere creatividad, y mucho menos al nivel modesto del estudiante, por avanzado que esté. Al contrario, el objetivo de éste es de hablar de modo tan parecido al de los hablantes naturales que no se note que no sea uno de ellos. Llega el estudiante al dominio de los tres sistemas, fonología, morfología y sintaxis —sonido, forma y orden— mediante mucha práctica y con tal que esté consciente siempre del significado semántico y sistemático de lo que dice, combinando los elementos lingüísticos y produciendo emisiones cada vez más complejas.

Por fin, merced a esa práctica sistematizada y con las reglas «automatizadas» (relegadas a un plano mental secundario, pero al alcance cuando muy de vez en vez se necesite consultarlas), el nuevo hablante podrá expresarse directamente en la nueva lengua sin necesidad de recurrir a su lengua materna, pero lo que hace se limita a combinar y recombinar elementos léxicos, idiomáticos y semánticos perfectamente comunes. No

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS
Centro Virtual Cervantes

inventa nada. No crea nada. Esto es, según nuestra teoría, exactamente lo que hace ese «experto ingenuo», el hablante natural, sólo que lo hará éste con más soltura y control y sin necesidad de recurrir mentalmente a su colección de reglas (si es que la tiene) y sin apenas consultar su sentido de «cómo suena bien».

No se supone ni se requiere que diga el estudiante nada que no se haya dicho ya —en las mismas u otras recombinaciones de elementos lingüísticos—, miles sin contar de veces por los hablantes naturales. Serán creadores con palabras los poetas, pero la gente común y corriente se las arregla con lo ya dicho y trillado. Por ejemplo, en este ensayo no hay ningún elemento lingüístico —morfológico, sintáctico o semántico— (aparte de uno que otro neologismo) que no se haya usado ya miles de veces. En fin, para nuestra teoría, la enseñanza de una lengua se asemeja mucho a la enseñanza de un instrumento musical; v. g., el piano. Un buen libro de metodología para clases de piano tiene muchísimo en común con un libro nuestro de metodología. La diferencia más notable es que aquél no suele insistir mucho sobre la improvisación y éste sí.

Si insisto sobre la teoría que iluminaba la pedagogía «audio-lingual» y su auxiliar mayor, el laboratorio de lenguas, es para enfrentar desde el principio cierto malentendimiento y dar razón de lo que ha parecido —equivocadamente— una reacción en contra de esa teoría. El malentendimiento se arraigó en un hecho incontestable. Para algunos maestros la metodología llamada audio-lingual con principiantes se reducía y se basaba en gran parte a la memorización y repetición (con o sin el auxiliar electrónico) de frases y diálogos mal comprendidos. Era como si creyeran que el alumno, con sólo una idea vaga de lo que decía y con sólo repetir el diálogo, iba a poder captar las sutilezas de morfología, sintaxis y significado y, por añadidura inductiva, formular las reglas gramaticales correspondientes. La reacción en contra de esto produjo lo que se llamaba la teoría «cognitive-code» [1], la cual insistía nuevamente —en efecto— que una nueva lengua se aprende mediante mucha práctica, pero sólo con tal que el alumno esté consciente siempre del significado semántico y sistemático de lo que hace y dice. Si saco a la luz del día este ejemplo del perro que gira, alocado, persiguiendo su cola es para hacer constar que esto de ningún modo ponía en tela de duda el papel y la importancia del auxiliar electromecánico.

En cambio, ha surgido desde hace un lustro otra corriente de duda respecto de algo más fundamental: el que el aprendizaje (control oral y auditivo) de una lengua extranjera dependa esencialmente de la formación de hábitos (automatismos). Hábitos análogos al aprendizaje de un instrumento musical. Esta duda se arraiga en cierta hipótesis respecto de una supuesta base genética o instintiva del lenguaje en el ser humano. Esta hipótesis, en conjunción con otra que subraya —exageradamente, a mi parecer— el elemento de creatividad en el habla, tiende a debilitar el papel tradicional del laboratorio de lenguas. Importa recalcar, no obstante esto, que Noam Chomsky (lingüista distinguido y el expositor principal de estas hipótesis) ha declarado que sus formulaciones no tienen nada que ver con la enseñanza sistematizada de las lenguas extranjeras. Esta pequeña controversia continúa, sin consecuencias, a la margen de la realidad de las escuelas y universidades y sus facultades de lenguas [2].

---

[1] No encuentro una traducción adecuada de **cognitive-code**, que en sí no significa nada. En inglés es una de tantas designaciones arbitrarias, que se comprenden sólo entre los aficionados a semejantes divagaciones.

[2] Véase la nota sobre Chomsky y Skinner.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS E
Centro Virtual Cervantes

Es menester una palabra más sobre la confluencia extraordinaria de circunstancias durante el período 1952-69 que impulsaron el estudio de las lenguas extranjeras, la reforma de los métodos de enseñanza y el empleo auxiliar de aparatos electromecánicos. En 1952, la Modern Language Association había iniciado por todo el país un movimiento reformador y tras mucha discusión a todos los niveles escolares logró un fuerte consenso de dieciocho asociaciones nacionales y regionales de maestros respecto de las cualificaciones óptimas del docente, respecto de la prioridad fundamental del habla sobre la lengua escrita y, como consecuencia, el reconocimiento de un orden «natural» de los cuatro aspectos del aprendizaje y la enseñanza: 1, entender; 2, hablar; 3, leer, y 4, escribir [3].

Se destaca la importancia de esto cuando se toma en cuenta que, por una parte, predominaba hasta entonces el método «gramática-traducción» deductivo, enfocado casi exclusivamente sobre la habilidad de leer la nueva lengua, y por otra parte, que iba surgiendo un interés fuerte por las cuatro habilidades, sobre todo el entender y hablar.

Programa nacional de subvenciones

En 1958 el Congreso nacional dio un impulso inaudito al estudio de las lenguas extranjeras con el National Defense Education Act (NDEA), que subvencionaba:

— Un programa de investigación lingüística y pedagógica y para la preparación de materiales de enseñanza (que llegó a abarcar más de 125 lenguas).

— Un programa de centros universitarios lingüísticos y sociológicos (enfocado, cada uno, en una región lingüística antes desatendida del mundo).

— Un programa para mejorar la preparación de los maestros en servicio (institutos de estudios intensivos, de seis a treinta y seis semanas de duración, para las cinco lenguas principales: español, francés, alemán, italiano y ruso, y una que otra más).

— Un programa de subvención (el Gobierno federal pagaba la mitad) de compras de equipo y aparatos electromecánicos auxiliares y materiales de enseñanza y subvención del salario de supervisores especialistas en esta enseñanza, al nivel de los 50 Gobiernos estatales.

Cada programa de éstos tenía un presupuesto anual multimillonario. Por ejemplo, gracias a esa legislación se gastaron en laboratorios de lenguas (y aparatos y mobiliario afines) unos 21.329.045 millones de dólares en 1964 [4]. Todo el esfuerzo federal apoyaba y reforzaba el esfuerzo de la Modern Language Association.

---

[3] Modern Language Association. **FL Program Policy**, en **PMLA**. LXXI (sept. 1956, Part 2), xiii-xxiv.

[4] Combina los gastos federales, estatales y locales. La sexta parte de esto fue utilizada para la modificación necesaria de los salones para acomodar el equipo electromecánico. Durante el período 1959-64 el gasto era de 94.868.864 dólares, dividido entre 49.071 proyectos distintos. A Bruce Gaarder: **Improving Instruction in the Public Schools through Title III of the NDEA** (Washington, D. C.: Government Printing Office, No. OE-29065, 1966).

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS
Centro Virtual Cervantes

Resultados ambiguos

He dicho que no obstante este derroche de energía y fondos no hemos logrado aprovechar y realizar plena y debidamente la potencia de esos instrumentos y del concepto de laboratorio de lenguas. Esto nos consta por los resultados de investigaciones «científicas», por la disminución de ventas e interés y por los comentarios de los maestros.

Empecemos con un resumen del **Informe Keating**, cuyas conclusiones ponían tan en tela de duda la eficacia del laboratorio que sacudieron a todo el pequeño mundo de profesores de lenguas extranjeras.

El **Keating Report** había investigado el rendimiento en lectura, comprensión auditiva y pronunciación de unos 5.000 estudiantes de francés en 21 distritos escolares a cuatro niveles de instrucción. Algunas escuelas tenían «laboratorio»; otras, no. Encontró Keating que los que asistían a escuelas con laboratorio de lenguas eran superiores sólo al nivel de primer año y únicamente respecto de su pronunciación del francés. Utilizaban los aparatos electromecánicos únicamente durante una parte de las sesiones regulares de clase. Estos resultados negativos alborotaron desmesuradamente a todo el mundo. Importaba poco el saber que el investigador no había tomado en cuenta la preparación e inclinaciones de los maestros, ni el tipo de materiales de enseñanza y su integración —o falta de integración— con el laboratorio y el sistema de calificación, ni la frecuencia del empleo de los recursos electromecánicos, ni la calidad de éstos [5].

Otros investigadores de calidad impecable obtuvieron resultados parecidos. Sarah Lorge observó a 713 estudiantes de secundaria en francés durante tres años. El laboratorio que usaban era de 32 cabinas, 14 de ellas con magnetófono individual, las demás con sólo audífonos. En cuanto a su habilidad de leer y sus conocimientos de léxico y gramática no encontró Lorge diferencia alguna entre los dos grupos. Los laboratorios no habían mejorado la comprensión auditiva de sus usuarios. Sí hablaban con más corrección y soltura los que frecuentaban el laboratorio y parecían interesarse más por el nuevo idioma [6].

Otra investigación notable por comprensiva y precisa fue la de Scherer y Wertheimer en 1961-62. Sus conclusiones acerca de unos 290 principiantes al nivel universitario en alemán a través de dos años de estudio no diferían esencialmente de las que ya hemos notado. Al fin del primer año el grupo experimental (con recursos electromecánicos) entendía y hablaba mejor que el grupo de control, pero leía, escribía y traducía menos bien. Al fin del segundo año el grupo experimental aún hablaba mejor que el otro, pero escribía con menos facilidad y las demás diferencias habían desaparecido. Había indicaciones convincentes de que pensaban los del grupo experimental directamente en alemán y habían adquirido actitudes más positivas respecto del idioma y del pueblo alemán. Lo más esencial de la investigación era que las diferencias entre los dos grupos, después de dos años, eran casi insignificantes [7].

---

[5] Raymond F. Keating: **A Study of the Effectiveness of Language Laboratories** (New York: Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University, 1963).

[6] Sarah W. Lorge: **Language Laboratory Research Studies in New York City High Schools: A Discussion of the Program and the Findings**, en **Modern Language Journal**, XLVII (noviembre de 1964), págs. 409-419.

[7] Scherer, George, A. C., and Michael Wertheimer: **A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching** (New York: McGraw-Hill, 1964).

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS E
Centro Virtual Cervantes

Al contrario de las cuatro investigaciones comparativas típicas que acabamos de resumir, la eficacia de los recursos electromecánicos ha sido notable y no admite duda cuando la instrucción dependía exclusivamente de ellos. Robert Bell and Pearl McDonald demostraron que dos grupos de estudiantes de secundaria pudieron aprender todo el material de un curso de primer año, uno en español y el otro en ruso, sin maestro y sirviéndose exclusivamente de lecciones «programadas» para el magnetófono. Se inscribieron los autodidactos después en cursos regulares de segundo año dictados por los maestros de su escuela y pudieron avanzar con éxito. Conste que los alumnos en este experimento eran de calidad superior [8].

Al nivel del **«college»** o universidad (a partir del décimotercero año de estudios en EE. UU.), Peter Boyd Bowman ha demostrado ya muchas veces que los estudiantes que ya han demostrado su aptitud para las lenguas en unos cursos regulares de alemán, español o francés, pueden enseñarse a sí mismos una lengua de las descomunes, como el árabe o el chino, sirviéndose (sin maestro) de un buen libro de texto y su complemento de grabaciones, si pueden tener acceso regular y frecuente a un «informante» nativo de la misma lengua. Importa hacer constar que en el sistema de Boyd-Bowman el informante no «enseña» por su propia iniciativa. Su papel se limita a responder a las preguntas del estudiante y a servirle de interlocutor en la lengua objeto de estudio [9].

Por fin veremos una investigación típica, tal vez la más importante y más comentada, el **Pennsylvania Foreign Language Study,** iniciada por Philip Smith y sus colegas para neutralizar —si fuera posible— el **Informe Keating.** Quisieron comparar la eficacia de tres estrategias o métodos respecto de los cuatro objetivos consabidos de la enseñanza: el método tradicional (gramática-traducción-lectura), el método audiolingual y el método audiolingual con explicaciones explícitas gramaticales. La investigación se llevó a cabo en unas 58 escuelas secundarias de Pennsylvania y duró cuatro años, con 2.171 principiantes en francés o alemán el primer año, 1.090 del mismo grupo el segundo año, 300 más el tercer año y 92 —los que quedaban del grupo original— el cuarto año. Quisieron también evaluar la eficacia comparativa de tres tipos de ayuda electromecánica: el laboratorio «audio-activo» (combinación de audífonos y micrófono para cada alumno), el laboratorio con magnetófono para cada alumno y un solo magnetófono (sin audífonos) en cada sala de clase. Se utilizaron los nuevos exámenes estandarizados de la Modern Language Association y también otros más tradicionales (Cooperative French and German Tests) enfocados únicamente sobre la lectura, el léxico y la gramática.

La extensión limitada del presente ensayo no permite una descripción completa de la investigación. El juicio después de los dos primeros años fue que, aparte de una ligera superioridad del grupo tradicional respecto de la lectura en francés o en alemán, no

---

[8] Robert Bell and Pearl McDonald: **Experimental Use of Self-Instructional Courses in Russian and Spanish in Secondary Schools** (Washington, D. C.: U. S. Office of Education, Language Research Section, Contract No. OE-3-14-033, 1963).

[9] Peter Boyd-Bowman: **Self-Instruction in the Non-Western Languages: A Manual for Program Directors.** Número ED-036-792 en el sistema ERIC (Educational Resources Information Center). También, del mismo autor: **Experimentation with Taped Materials and Native Informants to Develop for Small Colleges some Programs of Independent Study in the Neglected Languages.** Número ED-010-401 en el sistema ERIC. Dos depósitos en Europa de la colección ERIC de **microfiches** son: 1) UNESCO, International Bureau of Education, Palais Wilson, 1211 Geneve 14, Suiza; y 2) Central Education Library, Uhlandstrasse 96, 1 Berlín 31, Alemania.

Centro Virtual Cervantes

hubo diferencia significativa entre los resultados de las tres estrategias o métodos y que ninguno de los tres tipos de ayuda electrónica había contribuido nada que se pudiera discernir. Al cabo del cuarto año el grupo tradicional seguía igual o —respecto de su comprensión auditiva y lectura— ligeramente superior a los otros dos [10].

El informe de Smith produjo incredulidad, furor, consternación y una racha de análisis de rebatimiento [11].

El **Pennsylvania Foreign Language Study** tiene importancia más allá de sus resultados ambiguos y frustratorios. Por una parte, se descubrieron después no pocas deficiencias en la investigación, relacionadas no con el análisis estadístico, sino con los factores humanos, la multiplicidad de variables incontrolables en tales investigaciones y ciertos supuestos infundados. No obstante esas deficiencias, a mi parecer los resultados ambiguos y desconcertantes se debían a algo mucho más sencillo: los tres grupos de maestros habían hecho esencial y mayormente lo mismo con sus clases.

Para mí se deducen dos moralejas del **Pennsylvania Study** y los demás intentos de investigación de esta índole. La primera: que el impacto del gran movimiento de reforma había sido mucho menos profundo de lo que creíamos. La segunda: que en todo caso es extremadamente difícil demostrar el resultado de un supuesto cambio radical pedagógico. Recuérdese que hasta la fecha las investigaciones pedagógicas más rigurosas (a través de toda la enseñanza, todas las materias escolares) no han podido identificar ningún «método», «procedimiento», «técnica de la enseñanza» o comportamiento del maestro que se correlacione consistentemente y sin ambigüedad con el aprovechamiento del alumno.

Tipos de instalación

Eran cuatro los tipos de instalación y utilización de recursos electromecánicos por lo que respectaba al acceso del estudiante a esos recursos. Comúnmente, en cada escuela secundaria se instalaba un solo laboratorio de 30-35 estaciones, o sea de cupo para 28-32 personas a la vez. (No se podía esperar que funcionaran bien todos los aparatos todo el tiempo.) El acceso del estudiante se limitaba al período o períodos fijados por el horario para la clase en que estaba inscrito ese estudiante. Las deficiencias principales del laboratorio de 30-35 cabinas y de horario asignado eran dos: se perdían cinco a diez minutos mientras los estudiante salían de su aula regular para ir a instalarse en el laboratorio (que podía bien estar en otro piso del edificio), y tal era la matrícula de estudiantes —en todas las lenguas extranjeras y a todos los niveles de estudio— que comúnmente no les tocaba más de una vez a la semana su sesión (cuando más, una porción de la «hora» de clase) en el laboratorio. Dieron lugar estas deficiencias al segundo tipo de instalación, la llamada «aula electrónica». La maestra que daba su clase en una tal aula disponía siempre de su ayuda electrónica, de ordinario audífonos y micrófono individuales para que cada alumno escuchara la lec-

---

[10] Smith, Philip D., Jr.: **A Comparison Study of the Effectiveness of the Traditional and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction Utilizing Laboratory Equipment. Supplementary Report** (West Chester, Pa.: West Chester State College, 1969).

[11] Varios autores: **The Modern Language Journal**, vol. LIII, núm. 6, octubre de 1969. Incluye cinco artículos penetrantes de análisis. Las conclusiones son devastadoras respecto de las dificultades casi insuperables de las investigaciones de esta índole.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS EN
Centro Virtual Cervantes

ción grabada y oyera con claridad su propia voz, pero a veces tan sólo un magnetófono o fonógrafo altoparlante.

El pequeño laboratorio de lenguas y el aula electrónica tenían otro inconveniente más serio y hasta insuperable. En los EE. UU. los estudiantes suelen llegar en autobús a su escuela por la mañana y abandonarla por la tarde en autobús. Es un sistema de transporte subvencionado y controlado por la escuela misma. Esto quiere decir que su acceso a los recursos electromecánicos se limita exclusivamente a la hora de clase, o sea en la presencia del maestro o de la maestra. Así se pierde totalmente uno de los valores máximos del laboratorio.

Para evitar ese inconveniente recurrieron algunas escuelas —muy pocas— al tercer tipo de instalación: magnetófonos individuales, portátiles, que los estudiantes podían llevar y utilizar —cual otro libro— dondequiera y cuando quisieran. Este recurso tenía, hasta recientemente, la desventaja de ser excesivamente costoso y nunca se ha utilizado mucho.

Importa hacer constar que desde el principio del movimiento reformador sus teorizantes y dirigentes preveían estos problemas del acceso adecuado al material grabado. Quisieron resolverlos mediante un complemento de discos de fonógrafo pequeños, de alta fidelidad, fácilmente portátiles que el alumno individual podía llevar libre y gratuitamente a su casa [12]. El fonógrafo o tocadiscos era casi universal en los hogares del país y el alumno podía así estudiar, practicar, repasar cuanto quisiera. Uno de los primeros proyectos del programa federal (NDEA) produjo una serie de materiales de enseñanza que reflejaban la nueva pedagogía (cinco idiomas —español, francés, italiano, alemán, ruso— y a cuatro niveles de dificultad) con su complemento íntegro de grabaciones magnetofónicas para el laboratorio y discos portátiles para los estudiantes [13]. Durante los primeros años del movimiento se utilizaban los discos; después cayeron en desuso. El lector del ensayo dirá por qué.

El cuarto tipo de instalación se encontraba comúnmemente en la Universidad, donde el laboratorio, más grande que en la secundaria, ofrecía libre acceso a todas horas como una biblioteca (o a veces se limitaba a sesiones asignadas como en la secundaria).

El problema de la evaluación

He dicho (página 110) que la teoría suponía «el empleo sistemático y suficiente de materiales grabados específicamente para enseñar a entender y hablar y facilitar la evaluación de estas habilidades...». Aparte de la insuficiencia del empleo de esos materiales que hemos visto, se daba énfasis insuficiente a la evaluación de esas dos habilidades que eran la razón de ser del laboratorio. Por fuerte que sea el supuesto énfasis sobre un aspecto de la materia, si no se le da igual peso en las pruebas de rendimiento es ilusorio suponer que el alumno —y la maestra— tomen seriamente en cuenta ese aspecto. Así pasó, y por dos razones.

---

[12] En los Estados Unidos, las escuelas públicas, en casi todos los estados, suministran sin costo al estudiante todos los materiales de enseñanza.

[13] Esta serie, llamada **ALM** (Audio-Lingual Materials), obra de Mary P. Thompson y cinco equipos de escritores-pedagogos, fue publicada por Harcourt, Brace, Jovanovich, en Nueva York, 196, 196, 196. Véase.

Centro Virtual Cervantes

Primero, la preparación de los maestros —en cuanto a su dominio oral y auditivo de la lengua que enseñaban— siempre ha sido mínima [14]. De esto resulta que difícilmente iban a poder diseñar, conducir o calificar esas pruebas orales indispensables si no había de ser ilusorio el nuevo énfasis audio-lingual. Sabido es que aún no hay aparato electrónico capaz de evaluar el habla natural respecto de la corrección de sus elementos fonéticos, morfológicos, etc. Para esto aún se necesitan el oído y cerebro humanos.

El laboratorio, con sus aparatos grabadores, se prestaba bien a la administración y calificación de pruebas auditivas y orales. Desgraciadamente, estas pruebas requerían, de parte de la maestra, una contribución excesiva de horas extras. Aun cuando había suficientes grabadoras para que todos se sometieran simultáneamente a la prueba, la maestra tenía que calificarlas una tras otra y esa maestra se enfrentaba diariamente con 125-150 alumnos.

En seguida, desde la promulgación de la NDEA (pág. 7), se emprendió la preparación de pruebas estandarizadas de pericia en las cuatro habilidades y otros conocimientos, en cinco idiomas, para maestros y estudiantes avanzados. Asimismo se desarrollaron pruebas de rendimiento parecidas en los mismos idiomas para estudiantes, incluso los principiantes [15]. No es difícil construir y calificar económicamente por medios mecanizados exámenes sobre la habilidad de leer y escuchar. Al contrario, la calificación de exámenes estandarizados que requieren que el estudiante escriba o hable libre y naturalmente exige los servicios de expertos y cuesta caro. Desgraciadamente, esto era un escollo insuperable las más veces. No sólo había el gasto, sino también la molestia —la formalidad de los arreglos, la necesidad de proceder con suma reserva para proteger lo secreto de los exámenes, el tiempo que se iba en todo eso, etc, etc. [16]—. Así, pues, por más que se desvivían por reconocer la prioridad del habla a la hora del juicio, el examen final importaba mucho menos.

Colmaban la contradicción e ironía los exámenes de ingreso a las universidades (College Entrance Examination Boards) y los exámenes para aquellos estudiantes avanzados que deseaban que la universidad reconociera su categoría de estudiante avanzado. En ambos exámenes el candidato podía optar por examinarse en un idioma extranjero. Desgraciadamente, las pruebas no tomaban en cuenta las dos habilidades objetivos de la reforma: entender y hablar.

Un procedimiento errado

Conviene decir cuatro palabras acerca de un procedimiento muy popular durante aquellos años que era, a mi parecer, una aberración cara, contraproducente y hasta un

---

[14] Véase A. Bruce Gaarder: **La enseñanza del idioma español: formación del personal docente, en Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español**, año X, núm. 17, octubre de 1977, págs. 153-161.

[15] Wilmarth H. Starr: **MLA Foreign Language Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students. PMLA**, vol. LXXVII, núm. 4, parte 2 (septiembre de 1962), págs. 31-42.
Modern Language Association: **Cooperative Foreign Language Tests.** En español, francés, alemán, italiano y ruso. (Princeton, N. J.: **Educational Testing Service.**)

[16] Se fueron dos años y un millón de dólares en la preparación de cada una de las dos series de pruebas. Necesariamente se administraban con suma precaución para no comprometer sus elementos confidenciales. Se cobraba caro el uso de las pruebas, que incluía su calificación por la agencia administradora.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS EN
Centro Virtual Cervantes

tanto ridículo. Me refiero al llamado **«monitoring»** (hacer de monitor o vigilante), que sentaba a la maestra en el laboratorio delante de sus estudiantes y al tablero de control de un aparato que la dejaba escuchar individualmente a cualquiera de los treinta (sin que se dieran cuenta ellos) y al oír un desliz fonético o de otra índole interrumpir al delincuente (haciendo que perdiera éste el hilo y que siguiera adelante la cinta con la lección, pero sin él) para «corregir» su error.

En primer lugar, tratándose de una maestra bien preparada, ella sola valía más que el laboratorio. En todo caso, sería por pura coincidencia que escuchara al estudiante Fulano precisamente al momento cuando cometía éste su error. Además, se suponía que el aparato y grabación podían solos guiar al aprendedor mientras estudiaba y practicaba sus ejercicios. Tratándose de una maestra mal preparada, sus correcciones tendrían poco o ningún valor.

En segundo lugar, el mérito principal del laboratorio consiste en poder proporcionarles a los estudiantes más práctica eficaz y controlada de la que la escuela les puede ofrecer en contacto directo con esa maestra. (Téngase en cuenta el hecho irónico de que en los Estados Unidos la ley no permite que los estudiantes estén solos en un salón o laboratorio. Los vigila siempre un docente. Por tanto, este gran mérito del laboratorio jamás se realiza.)

En tercer lugar, con una clase de 30 alumnos, a cada uno le tocaba apenas de ochenta a ciento veinte segundos de «interrupción correctiva» en una sesión de cuarenta a sesenta minutos de clase, si no se perdía ni un segundo en otras actividades.

En cuarto lugar, costaba mucho aquel aparato aparatoso, y la maestra, encerrada con sus alumnos como siempre, pero obligada a comunicarse con ellos mediante audífonos y micrófonos, hacía —y bien sabía que hacía— un papel ridículo.

Las maestras —o maestros— a cualquier nivel de enseñanza serían partidarias entusiastas del movimiento reformador y del empleo de los recursos electromecánicos (al menos cuando se trataba de declaraciones públicas), pero en su fuero interior abrigaban a veces ciertas reservaciones. Demasiado a menudo la decisión de instalar un laboratorio de lenguas la tomaba unilateralmente el director de la escuela, sin consultar siquiera a esas maestras. (A veces llegaba la apertura de clases en septiembre y la maestra encontraba en el pasillo o en su aula un montón de cajones aún sin abrir y no sabía lo que eran.) Demasiado a menudo la maestra confesaba «no entender de máquinas». Hasta le daban miedo y ansia. Es verdad también que esas máquinas, aun cuando rendían todo lo que se esperaba de ellas, requerían atención y trabajo muy por encima de la labor —muchas veces ya agobiadora— de esa maestra:

— Organización y mantenimiento del archivo de grabaciones, aparatos, etc.

— Manutención preventiva del equipo (v. g., limpieza diaria de las cabezas magnéticas).

— Responsabilidad a todas horas por la condición y seguridad del equipo.

— Producción y registración de ejercicios especiales para su clase.

— Selección y puesta en marcha de cintas y discos.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS E
Centro Virtual Cervantes

— Vigilancia del manejo de los alumnos.

— Selección (¿poliéster, tricetato de celulosa, cloruro de polivinilo?) y compra de bobinas de cinta virgen para hacer otras copias del material de enseñanza.

— Comprometer a los mismos alumnos en el manejo y manutención del equipo.

— Operaciones manuales sin número: el cambio de velocidades, el dispositivo de rebobinado, el dispositivo para borrar o no borrar la grabación, el contador de vueltas, manejo de las cajas de cartón en que se guardan las bobinas, reparación de la cinta magnética cuando se rompe, preparación de las cajas-archivador con sus fichas.

— Etcétera.

Muy comúnmente todo eso y más lo hacía la maestra (y sus colegas si los había). Se le ofrecían sesiones de entrenamiento especial de unas cuantas horas de cuando en cuando. Algún perito en aparatos electrónicos del pueblo se ocupaba de las averías más serias, pero raras veces alcanzaba el presupuesto escolar para emplear un técnico o ayudante que se encargara regularmente de todo aquello.

Ya hemos visto que el laboratorio de lenguas —el empleo de recursos electromecánicos— era una parte íntegra del esfuerzo para reformar la enseñanza de las lenguas modernas. Lo que hacía el Gobierno federal iba dirigido, en cierto sentido, por la profesión misma; señaladamente, la Modern Language Association y miembros destacados de las asociaciones de profesores de español, portugués, francés y alemán. Para 1964 había unos 6.000 laboratorios [17], había materiales nuevos de orientación audio-lingual con su complemento de grabaciones en cinta y discos. Estaban listas y en uso las dos series de exámenes estandarizados para las cuatro habilidades lingüísticas. Unos 15.000 maestros, entre los 45.000 que enseñaban lenguas modernas extranjeras, habían asistido a los institutos de formación intensiva. Desgraciadamente, eran tantos los que abandonaban la profesión cada año (muerte, jubilación, dimisión, etc.) y tantos los novicios de formación inadecuada que empezaban su carrera (la reforma tuvo relativamente menos arraigo y éxito en las universidades) que los institutos —con el mismo presupuesto— jamás hubieran bastado. Y si un verano o un año escolar de experiencias intensivas en español ayudaba mucho, la verdad es que no bastaba para enseñarles a hablar y escribir medianamente bien. Conste también que iba disminuyendo ese presupuesto y el de los otros programas de subvención federal y después de 1969 no había más institutos.

A mi juicio, la inmensa utilidad del auxiliar electromecánico era y sigue siendo indudable. Si se disipó el entusiasmo se debió a las circunstancias ya descritas y, tal vez, a otra más sutil y difícil de precisar. Enseñamos como nos enseñaron. Preferimos el camino llano y conocido a otro más empinado y desconocido. El río difícilmente alcanza un nivel más alto que su origen. Estas sentencias pesimistas encierran el grano de mi parecer: por más que aprendan una lengua sin siquiera darse cuenta los párvulos en su hogar, es difícil aprender un idioma extranjero por los métodos estructurados de la escuela, y más aún si no se vincula su aprendizaje con alguna ventaja económica o social, como es el caso en los Estados Unidos. Es doblemente difícil para los adultos

[17] Había unas 30.000 escuelas secundarias y más de 2.000 «colleges» y universidades en el país.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS E
Centro Virtual Cervantes

aunque sean «maestros» del idioma. El tiempo que se dedica a ese aprendizaje en nuestras escuelas es insuficiente en todo caso. Agréguese a esto el que la «cultura de la escuela» [18] no favorece una innovación que cuesta mucho, produce envidias, conflictos, molestias y trabajo extra y que no recompensa a sus proponentes. Agréguese también que ya para los años 1967 y 1968 estaban alborotados los estudiantes por la guerra en Vietnam y el conflicto sobre los «derechos civiles» de nuestras minorías negras y «bronceadas» (los hispanohablantes), y tan en contra de la disciplina escolar y los requisitos formales que por casi todo el país lograron anular la tradición del idioma extranjero como materia obligatoria en la secundaria o requisito inevitable para ingresar a la universidad.

La perspectiva de los docentes

El laboratorio de lenguas representaba un intento muy prometedor de cambiar radicalmente (mejorar) la enseñanza de los idiomas. Tuvo relativamente poco éxito y nos preguntamos por qué. Tal vez puedan ayudarnos a encontrar la respuesta los teorizantes sobre el fenómeno del cambio institucional. Dirán éstos comúnmente que a menos que se logre cambiar un sistema entero (y en algunos casos los sistemas circundantes de interacción), es muy precaria la viabilidad de una variación aislada. El laboratorio era —en gran medida— una tal variación aislada, un mero cambio tecnológico, no obstante el que pretendían los reformadores cambiar el sistema entero, valiéndose del ímpetu del supuesto consenso (acuerdo) nacional, la imposición de un método nuevo (libros de texto y grabaciones), la instalación de un «laboratorio» y —siempre que era posible— un instituto de verano o un cursillo o unas cuantas horas de entrenamiento especial [19].

El director del programa federal de subvenciones reveló (en 1963) su preocupación por «el inmenso silencio» de la profesión organizada respecto de lo que hacía el Gobierno federal (la Oficina de Educación), guiado en gran medida por la Modern Language Association. Como individuos, dijo el director, aceptaban gustosos el dinero (contratos para organizar institutos, programas de becas, la preparación de materiales de enseñanza, investigación lingüística, etc.), pero en sus conjuntos oficiales (v. g., la Asociación Americana de Profesores de Español y de Portugués) parecían preferir no participar en las decisiones.

En 1959 los jefes de departamentos de lenguas romances en diez de las universidades más grandes se juntaron para protestar lo que les parecía la orientación demasiado preceptiva del programa federal. Me parece que representaba para ellos una amenaza, un peligro. Por una parte, no eran pocos los que hablaban difícilmente la lengua que enseñaban, y a éstos les ponía en evidencia el pretendido cambio. Por otra parte, éstos y otros, profesores excelentísimos en todos sentidos, eruditos, acostumbraban dictar en inglés sus cursos de literatura y les bastaba que los estudiantes leyeran con

---

[18] La expresión es de un libro excelentísimo de Seymour Sarason, **The Culture of the School and the Problem of Change** (Boston, Allyn and Bacon, 1971), que analiza minuciosamente esa cultura tan poco conocida que determina tantas cosas relacionadas con la docencia y sin que caigan siempre en la cuenta los docentes.

[19] En uno de los estados del país un buen número de los «laboratorios» tenían audífonos sólo para nueve alumnos a la vez. Una encuesta en 16 estados en 1962-63 reveló que aproximadamente el 60 por 100 de los maestros de secundaria habían recibido ese entrenamiento especial.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS
Centro Virtual Cervantes

facilidad. No alcanzaba el tiempo —decían— para más, y muy decididamente el sistema universitario no reconocía ni premiaba otra cosa [20].

Vemos, pues, que la reforma hacía caso omiso de la estructura (jerarquía de puestos y papeles y autoridad) del sistema (la escuela y la universidad) y violentaba en muchos casos los valores y objetivos de los docentes. Estos suelen ser sumisos y querían estar de moda, pero en su fuero interior...

Retrospectivamente, parece ahora que éramos unos inocentes. Creíamos que con un nuevo plan de estudios, nueva teoría de la enseñanza, nuevos métodos y materiales, centenares de institutos de verano para mejorar la preparación de los maestros y mucho dinero y entusiasmo íbamos a reformar la enseñanza de los idiomas. Pues no es tan fácil. Todo eso será necesario, pero es de la superficie. Lo verdaderamente fundamental es la jerarquía de autoridad y el sistema que rige y reparte los salarios y el prestigio. En cuanto a esa jerarquía y ese sistema éramos impotentes.

En suma, la razón y la lógica demuestran irrecusablemente los méritos del laboratorio de lenguas, pero al hombre más le mueven otras fuerzas. ¿Cómo no iba a resistir a la larga un cambio que le exigía mucho más trabajo y sin recompensa, que le ponía constantemente en evidencia en circunstancias donde en verdad no era culpable, circunstancias que imposibilitaban el pleno disfrute del laboratorio? ¿Cómo no iba a resistir el cambio cuando por más que se desviviera el maestro de la secundaria o de principiantes universitarios el sistema entero tendía (al nivel de los estudios más avanzados y la autoridad máxima) a negar y anular sus esfuerzos, puesto que lo único que importaba a ese nivel —las más veces— era saber leer bien en español y discurrir bien en inglés?

N O T A

Noam Chomsky, reseña de la obra de B. F. Skinner **Verbal Behavior** (New York, Appleton-Century-Crofts, 1957), en **Language**, vol. 35, núm. 1, 1959.

«... parece indudable que los niños adquieren una gran parte de su conducta **[behavior]** verbal y no-verbal mediante la observación casual y la imitación de los adultos y otros niños»... «También es perfectamente evidente que, en una etapa subsecuente de su desarrollo, un niño podrá construir y comprender emisiones verbales enteramente nuevas y que son frases aceptables en la lengua que está hablando» (pág. 42).

«En cuanto a la adquisición de una lengua, parece evidente que el reforzamiento **[reinforcement]**, la observación casual y la curiosidad innata (ligados a la propensión fuerte a la imitación) son factores importantes, así como lo son la habilidad notable del niño de generalizar, de formular hipótesis, de organizar **[process]** información sirviéndose de una variedad de modos muy especiales y al parecer complejísimos que aún no sabemos describir ni comprender, los cuales serán preponderanmente innatos o tal vez desarrollen mediante una forma de aprendizaje o por la maduración del sistema nervioso. No sabemos nada del funcionamiento o interacción de estos factores respecto de la adquisición de una lengua» (pág. 43).

«Leemos y oímos constantemente sucesiones nuevas de palabras, las reconocemos como oraciones gramaticales y las comprendemos. Es fácil demostrar que los nuevos sucesos que aceptamos y comprendemos como oraciones no se relacionan con los que ya conocemos por ningún eslabón sencillo de semejanza o identidad formal (o semántica o estadística) de estructura **[frame]** gramatical. Es sin sentido hablar en este caso de "generalización". Parece más bien que reconocemos que una nueva emisión verbal

[20] V. g., los exámenes preliminares para el doctorado en otras disciplinas sólo exigían conocimientos rudimentarios de lectura en dos lenguas extranjeras.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS E
Centro Virtual Cervantes

es una oración, no porque corresponde de modo sencillo a algo ya conocido, sino porque ha sido generada por la gramática que cada individuo ha sabido —en alguna forma y manera— concebir o construir **[internalize]** dentro de sí mismo» (pág. 56).

Nótese que se refiere Chomsky a la adquisición de la primera lengua en la primera infancia. Al contrario de lo que escribe en el tercer párrafo, la enseñanza y aprendizaje estructurados de una lengua extranjera (en la escuela) dependen en gran parte del hecho de que los nuevos sucesos que aceptamos, comprendemos y emitimos como oraciones se relacionan con los que ya conocemos por eslabones de semejanza o identidad formal o semántica de léxico y estructura gramatical.

BIBLIOGRAFIA CON ALGUNAS ANOTACIONES

(Obras claves no mencionadas en el ensayo)

Bolinger, Dwight, et al.: **Modern Spanish** (New York: Harcourt, Brace, 1960). Curso completo, excelentísimo, para principiantes al nivel del **college,** basado en las premisas y preceptos del método **audio-lingual.** Incluye un juego completo de grabaciones complementarias.

Brooks, Nelson: **Language and Language Learning** (New York: Harcourt, Brace and World, 1960). Brooks ha sido el teorizante más importante de la reforma, señaladamente al nivel de la secundaria.

Carroll, John B.: **Research on Teaching Foreign Languages,** en N. L. Gage (ed.) **Handbook of Research on Teaching** (Chicago: Rand McNally, 1963). Tal vez el más prestigioso de los investigadores.

Gaarder, A. Bruce: **Beyond Grammar and Beyond Drills,** en **Foreign Language Annals,** vol. I, núm. 2, diciembre de 1967, págs. 109-118. Para los que enseñan castellano, explica una pedagogía integrada totalmente con el laboratorio, que asegura que el estudiante esté consciente siempre del significado semántico y sistemático de lo que dice mientras utiliza el aparato electromecánico.

Grittner, Frank M.: **Teaching Foreign Languages** (New York: Harper & Row, 1969). El autor es supervisor estatal de la enseñanza de lenguas extranjeras en Wisconsin. Su análisis franco y riguroso es del punto de vista de la escuela (los doce primeros años de instrucción formal). En la segunda edición (1977) es mucho menos extensa la sección sobre el laboratorio.

Hayes, Alfred S.: Language Laboratory Facilities, 2.ª ed. (London: Oxford University Press, 1968). Profesor de lenguas, lingüista científico, experto sin par en todo lo relacionado con el laboratorio de lenguas.

Moulton, William G.: **Linguistics and Language Teaching in the United States. 1940-1960,** en **Trends in European and American Linguistics - 1930-1960** (Utrecht: Spectrum, 1962, pág. 82-109). Exposición de la influencia importante, pero limitada, de la lingüística científica sobre la enseñanza de los idiomas.

Nostrand, Howard L., David W. Foster, Clay B. Chistensen: **Research on Language Teaching - An annotated international bibliography - 1945-64,** 2.ª edición (London: University of Washington Press, 1965). En efecto, un sumario de todo el movimiento reformista hasta 1964.

Quesada, J. Daniel: **La lingüística generativo-transformacional: supuestos e implicaciones** (Madrid: Alianza Editorial, 1974). Exposición rigurosa y clara de la lingüística generativo-transformacional y a la vez de los aspectos de la obra de Noam Chomsky que más se relacionan con el aprendizaje de la lengua materna.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. A. BRUCE GAARDER. EL LABORATORIO DE LENGUAS EN LO

Centro Virtual Cervantes