BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS EN EL LABORATORIO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ROMA

Nora González Frapiccini
Via Ciociaria, 7
00162 Roma - Italia

Breve informe sobre experiencias efectuadas en el laboratorio de idiomas de la Universidad de Roma (Facultad de Economía y Comercio)

Curso audiovisual de lengua española para estudiantes universitarios. **Conclusiones teórico-prácticas:**

Se ha adoptado un curso normal audiovisual de método directo. El laboratorio, individualizando al máximo los ejercicios, consiente la aplicación del principio «a cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad».

Las conclusiones teórico-prácticas pueden resumirse así:

1. No se insistirá suficientemente en afirmar que **el laboratorio no sustituye al docente, solamente le ayuda en su tarea educativa,** pero la presencia siempre atenta del profesor es imprescindible.

2. No se insistirá demasiado en decir que **el problema que se trata de resolver con el laboratorio no es el de enseñar, sino el de aprender.** El protagonista es el estudiante, que interviene activamente, en primera persona, en el proceso educativo, no el docente, que es sólo el operador que favorece el desenvolvimiento de dicho proceso.

Por lo tanto, el problema que se plantea el docente no es ¿cómo enseñar?, sino ¿cómo actuar para que el alumno aprenda? A esta pregunta no es fácil responder. La respuesta es compleja porque en ella es necesario tener en cuenta todo el proceso psíquico del aprender.

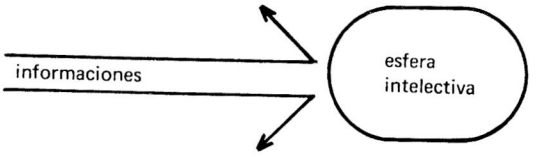
En otras palabras, cabe preguntar: ¿cómo se aprende?

Enseñar y aprender

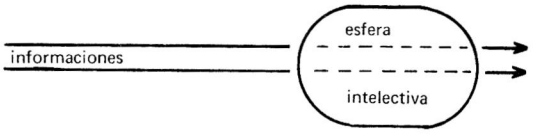
En primer lugar hay que tener en cuenta que a cada fase de la enseñanza corresponde una fase bien determinada del **aprendizaje.**

1) Explicación.—Es la fase pasiva. Las informaciones llegan al sujeto que aprende. La mayor parte de ellas rozarán apenas la esfera intelectiva, sin dejar rastros.

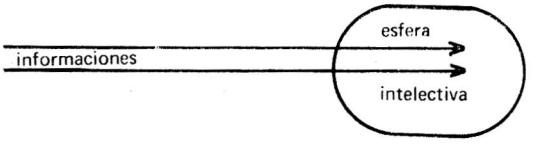
BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes



2) Repetición o fijación.—Es la fase en que la memoria interviene para almacenar las informaciones, analizándolas y clasificándolas. Pero el sujeto todavía no se sirve de ellas y puede suceder que la memoria las descarte.



3) Ejercitación.—Esta es la fase en que entran en juego las estructuras del intelecto, que permitirán al sujeto apoderarse de las informaciones para servirse de ellas.



4) Explotación.—Ahora el sujeto se ha apoderado de las informaciones y se sirve de ellas en su comportamiento. Sólo en esta fase se puede decir que el sujeto ha aprendido, cuando ha enriquecido su comportamiento inteligente.



La percepción sensible en el aprendizaje

Es indudable que en este proceso los sentidos tienen una importancia fundamental porque ponen en comunicación el intelecto con el mundo exterior.

Es inútil insistir sobre las innumerables ventajas que los laboratorios de idiomas ofrecen en materia de acústica. Ellos permiten percibir, por medio de auténticos hablantes de la lengua estudiada, todos los sonidos que, articulándose entre sí, componen esa lengua; transmiten además la entonación y todas las características fónicas; al mismo tiempo ponen en ejercicio las estructuras morfo-sintácticas y léxico-semánticas. Todo esto

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

y otras cosas lo hemos escuchado hasta el cansancio. Son otros los aspectos del laboratorio que han quedado descuidados por razones que luego vamos a analizar: estos son los aspectos **visuales.**

Es frecuente asistir a la aplicación de métodos audiovisuales exclusivamente en su parte auditiva y descuidando total o parcialmente la parte visual.

Las justificaciones más comunes de esta actitud son las siguientes:

1) Se considera que la parte visual del método tiene sólo una función secundaria, una especie de ornamento estetizante que sirve únicamente para atraer la atención, pero que no tiene una función de relieve en el proceso de **aprendizaje.**

2) Se considera el método visual como un recurso para chiquillos, no necesario para adultos o para «aprendientes» de la escuela secundaria.

Las dos justificaciones son erradas, como veremos inmediatamente.

Para comprender la función de la «visión» en un método audiovisual hay que tener en cuenta cómo se produce la adquisición de conocimientos y cuáles son los canales de las operaciones intelectuales.

En los primeros años de vida la percepción tiene una función predominante en la adquisición de informaciones del mundo circunstante. Pero con el pasar de los años y el enriquecimiento de la experiencia individual la percepción decrece en su eficacia informativa, debiendo sufrir cada vez un proceso de adecuación a las estructuras preexistentes en el intelecto del sujeto como resultado de la experiencia individual.

En otras palabras: con las primeras percepciones el sujeto construye esquemas operativos que servirán para adecuar los datos perceptivos que sucesivamente llegarán a su intelecto.

La mente del estudiante no es una copa que recibe todas las informaciones que vertemos en ella. Es más bien como un organismo que selecciona las sustancias con que ha de nutrirse, descartando las que no se adecúan a sus necesidades, las que no son asimilables por parte de su estructura orgánica o simplemente, por un acto de voluntad o de afectividad, aquellas que no le gustan.

Algo parecido acaece con la percepción, de cualquier sentido que provenga. No todos los actos perceptivos enriquecen la estructura intelectiva del sujeto. En algunos casos (los más) la percepción no llega a insertarse en las estructuras formales.

Observemos los siguientes esquemas:

FIG. A

Referencias

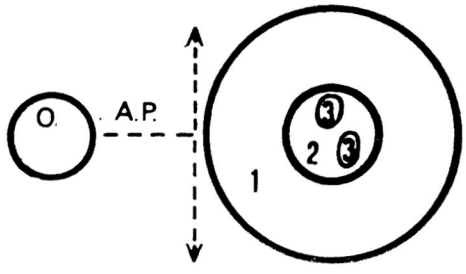
O = objeto percibido.

AP = acto perceptivo.

1 = órganos sensoriales.

2 = intelecto.

3 = estructuras formales.



BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS .
Centro Virtual Cervantes

FIG. B

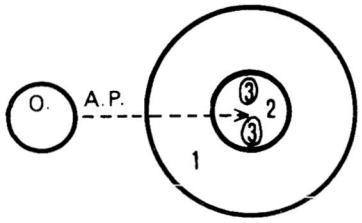


FIG. C

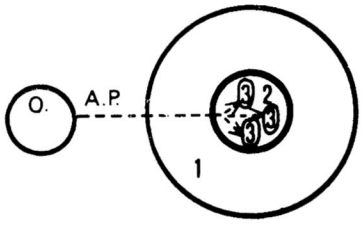


Figura A: percepción de escasa intensidad o poco estimulante. Cae fácilmente en el olvido.

Figura B: percepción de intensidad media. Queda latente en el subconsciente, con posibilidad de ser evocada.

Figura C: percepción que se articula con las estructuras formales preexistentes modificando los esquemas operativos.

Se puede afirmar que el «aprendiente» ha aprendido sólo cuando el proceso gnósico ha modificado los esquemas operativos, es decir, cuando el «aprendizaje» se sirve de lo aprendido voluntariamente en su comportamiento.

Percepción auditiva y percepción visual

Las más recientes teorías pedagógicas en materia de lingüística dan absoluta preeminencia a la lengua hablada por su inmediatez como instrumento de comunicación.

Es claro que la lengua hablada se compone de sonidos y que el laboratorio de idiomas es, como hemos visto, ideal para transmitirlos.

Pero los sonidos constituyen sólo el significante y la lengua hablada tiene también un significado.

Ahora bien, el significado de una lengua extranjera no siempre se evidencia claramente en su significante. ¿Cómo es posible transmitir al mismo tiempo significante y significado en método directo, es decir, sin recurrir a la traducción?

He aquí que la imagen adquiere la máxima importancia como agente de significados.

Por tanto, no se trata, como vemos, de un juego de chiquillos o de un adorno de la lección. Se trata, en cambio, de un soporte fundamental de la lección, ya que revela el contenido de un mensaje acústico.

Y se puede afirmar, sin lugar a dudas, que cuanto mayor es la edad del sujeto, más necesaria es la ayuda de la imagen, porque con la edad y el acumularse las experiencias, las estructuras formales preexistentes tienden a condicionar al sujeto en sus nuevas adquisiciones y, por tanto, la claridad nítida del significado es indispensable para superar todo condicionamiento.

En conclusión, la imagen ofrece un notable índice de comprensión, superior al del sonido.

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

Pero la propiedad fundamental de la percepción visual es su incidencia en la memoria. El índice de memorización de la imagen es centenares de veces superior al del sonido.

Por otra parte, es increíble la cantidad de informaciones simultáneas que una imagen puede suministrar, mientras las informaciones acústicas son sólo sucesivas y limitadas por el fenómeno de la saturación o fatiga de la atención.

Sabemos cómo estas propiedades de la imagen son explotadas por la publicidad comercial. ¿Por qué no han de ser explotadas por la pedagogía?

Los medios corrientes de difusión de imágenes se pueden clasificar en:

Impresos (ilustraciones de libros, revistas, carteles murales, etc.).

Electrónicos (televisión normal y en circuito cerrado).

Electro-luminosos (proyectores de películas y diapositivas, pizarra luminosa para proyección de transparencias, epidascopio).

Manuales (pizarra de fieltro y pizarra magnética).

Varios (toda otra forma de visualización, sin excluir la directa, dramatizaciones, mímica, etc.).

Algunos ejemplos de ejercicios audiovisuales

— Todas las categorías gramaticales son susceptibles de ilustración:

— Clásica descripción de imágenes.

— Abstracción de elementos comunes a varias imágenes.

— Identificación de imágenes cuya descripción se ha escuchado.

— Dar definiciones de objetos vistos.

— Resolver situaciones propuestas en imágenes.

— Proponer la conclusión de breves historietas.

Algunas experiencias realizadas con el auxilio de la pizarra de fieltro (flanelógrafo)

Los medios de difusión de imágenes que hemos enumerado tienen el grave inconveniente de ser costosos y, por tanto, de difícil adquisición por parte de las escuelas.

De este inconveniente se salva la pizarra de fieltro. Su coste está al alcance de todas las escuelas y no por esto es menos eficaz que los otros medios; antes bien, se demuestra utilísimo y con ventajas sobre las imágenes fijas o móviles de uso limitado, ya que permite concretizar todas las variaciones posibles de la expresión oral. Además se adapta al uso de cualquier manual o texto.

Con un número limitado de elementos es posible obtener una cantidad ilimitada de situaciones visibles, que se pueden acompañar con cintas grabadas.

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

Su uso es aconsejable para sujetos de cualquier edad y nivel de instrucción, incluso adultos y universitarios.

El nombre



sol

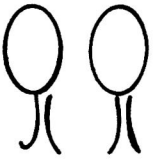


arbol

Sus categorizadores



el arbol



los arboles

Sus atributos



pequeño



grande

La acción o relación



era pequeño



es grande

creció

La comparación



es más pequeño

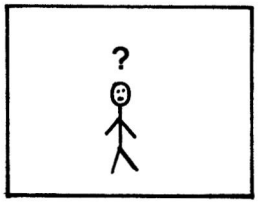


es menos pequeño

Etcétera.

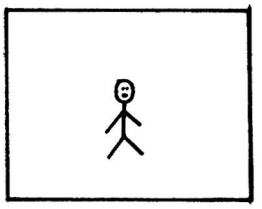
BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

1



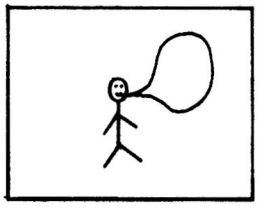
¿ Quién es?

2



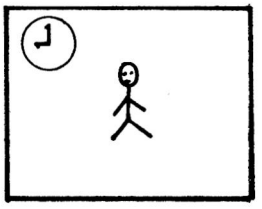
Es Ramón

3



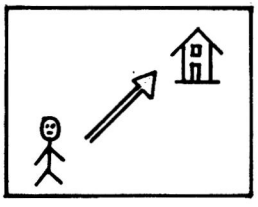
¿ Que dice Ramón ?

4

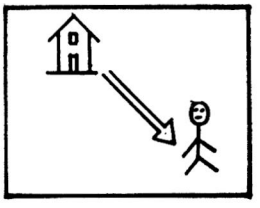


Ramón dice que son las nueve

La flecha indica el movimiento

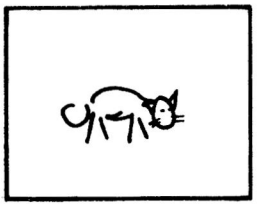


Luis va a casa

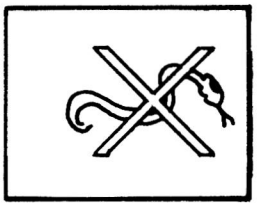


Luis viene de casa

Una cruz indica la forma negativa



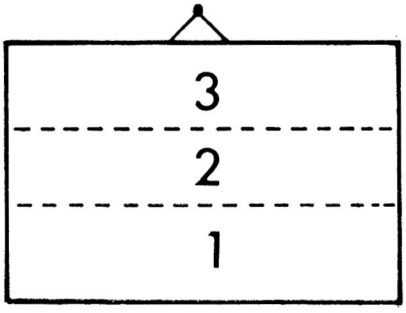
Tiene cuatro patas



No tiene patas

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

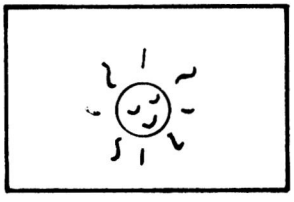
Utilización de la pizarra de fieltro:



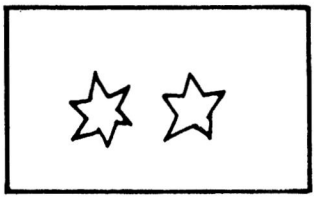
Las zonas 1 y 2 sirven para colocar los personajes, objetos y símbolos convencionales presentes en la situación.

La zona 3, para colocar personajes y objetos ausentes de la situación, a los cuales se refieren los presentes.

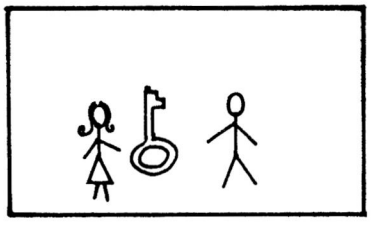
Además de los objetos concretos, se adoptarán algunos signos convencionales, como el signo de interrogación y el de exclamación.



— ¿ Ves el sol ?
— Lo veo



—¿ Ves las estrellas ?
—Las veo.



—¿ Quién le da la llave a Juan ?
—Laura se la da.

Con un poco de fantasía, la gama de ejercicios lingüísticos realizables puede llegar al infinito.

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

Akishige, Y.: **Theoretical considerations on the problems of perceptual constancies,** Bull. Fac. Lit. Kyushu Univ., 1961, n. 7, 1-58.

Akishige, Y.: **Perceptual constancy and the law of conservatio of perceptual constancies,** Bull. Fac. Lit. Kyushu Univ., 1965, n. 9, 1-45.

Bellotti, G. G.; Beretta, A.; Lucio, R., y Serrati, B.: **Studi sulla struttura e fenomenologia del campo percettivo,** Ann. Psicol., 1969, 2, 87-92.

Bertini, M.: **Orientamenti e prospettive in tema di rapporti fra percezione e personalità,** Contr. Lab. Psicol. U. C. S. C., 1961, XXIV, 273-306.

Bresson, F. (1958): **Perception et indices perceptifs et influence des schèmes inductifs sur la perception,** in **Logique et perception. Etudes d'épistémologie génétique,** vol. VI, P. U. F., París.

Broadbent, D. E.: **Perception and communication,** London, Pergamon Press, 1958.

Broadbent, D. E.: **Psychological aspects of short-term and long-term memory,** Pro. Roy Soc. London, 1970, 175, 333-350.

Broadbent, D. E.: **Cognitive Psychology: introduction,** in **Cognitive Psychology,** Brit. Med. Bull., 1971, 27, 191-194.

Bruner, J. S.: **Studi sullo sviluppo cognitivo,** Roma, 1968.

Cesa-Bianchi, M.: **Lo studio della percezione,** Arch. Psicol. Neurol. Psichiat., 1959, 20, 406-422.

Cesa-Bianchi, M.; Beretta, A.; Luccio, R.: **La percezione,** Milano, 1975.

Dodwell, P. C.: **Perceptual learning and adaptation,** Penguin, Harmonsworth, 1970.

Galli, V. (1925): **Contributi del laboratorio di psicologia dell'Università del Sacro Cuore,** fas. 4, págs. 201-244.

Hering, E.: **Grudzüge der Lehere von Lichtsim,** Berlin, Springer, 1907.

Hochberg, J. E.: **Nativism and empiricism in perception.** In Postman L. (ed), Psychology in the making, New York, Knopf, 1963, 255-330.

Howard, J. P.: **Perceptual learning adaptation, in Cognitive Psychology,** Brit. Med. Bull., 1971, 27, 248-252.

Ipsen, G.: **Über Gestaltauffassung,** Neue Psychol., 1, 1926.

Inhelder, B.; Piaget, J.: **La genèse des structures logiques élémentaires,** Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.

Klein, G. S.; Schlesinger, H. J.; Meister, D.: **The effect of personal values on perception: an experimental critique,** Psychol. Rev., 1951, 58, 96-112.

Koffka, K.: **Principles of gestalt psychology,** Harcourt Brace, New York, 1933.

Köhler, W.: **Gestalt Psychology,** New York, Liveright, 1940.

Kulpe, O.: **Versuche über Abstraktion,** Leipzig, Brth, 1904.

Mackworth, J. F.: **Vigilance and attention,** Penguin, Hardmondsworth, 1970.

Metelli, F.: **Repos apparent et phénomènes de «totalization cyclique» dans la perception visuelle,** J. Psychol. Norm. Phatol., 1964, 61, 1-33.

Michotte, A.: **Rapport. In La perception.** Symp. Ass. Scient., Psychol. Lang. Frac., Louvain, 1953, Paris, P. U. F., 1955, 31-45.

Moray, N.: **Listening and attention,** Penguin, Harmondsworth, 1969.

Morton, J.: **Interaction of information in word recognition,** Psychol. Rev., 1969, 76, 165-178.

Musatti, C. L.: **Struttura ed esperienza nella fenomenologia percettiva,** Riv. Psicol., 1958, 52, 265-279.

Neisser, U.: **Cognitive Psychology,** Appleton, New York, 1967.

Norman, D. A.: **Models of human memory,** Academic Press, New York, 1970.

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS

Centro Virtual Cervantes

Oleron P.: **Perception et intelligence,** in Actes du XVème Congrès intern. de Psychologie, Bruxelles, 1957.

Ombredane, A.: **Perception et information,** in La perception: Sympos. Ass. Psychol. Scient. Lang. Franc., Louvain, 1953, Paris, P. U. F., 1955, 85-99.

Piaget, J.: **Les méchanismes perceptifs,** Paris, P. U. F., 1961.

Piaget, J.: **Le développement des perceptions en fonction de l'âge,** in **Traitée de psychologie expérimentale,** Paris, P. U. F., 1963, VI, 1-58.

Piaget, J., e Morf, A.: **Les isomorphismes partiels entre les estructures logiques et les estructures perceptives,** in **Logique et Perception,** vol. VI, P. U. F., Paris, pág. 100.

Pieron, H.: **La sensation, guide de vie,** Gallimard, Paris, 1945.

Rausch, E.: **Struktur und Metrik figural-optischer Wahrnehmung,** Frankfurt a M., 1952.

Rubin, E.: **Visuelle Wahrgenommene Figuren,** Copenhagen, Gyldendalske, 1921.

Wertheimer, M.: **Productive thinking,** Harper e Brothers, New York, 1960.

Wertheimer, M.: **Untersuchungen zur lehre von der Gestalt,** II, Psychol. Forsch., 1923, 4, 301-350.

Witkin, H. A.: **Some implications of research on cognitive style for problems of education,** Arch. Neurol. Psicol. Psichiat., 1965, 26, 27-55.

BOLETÍN AEPE Nº 21. Nora GONZÁLEZ FRAPICCINI. BREVE INFORME SOBRE EXPERIENCIAS EFECTUADAS

Centro Virtual Cervantes