

EL FENOMENO DEL ESTANCAMIENTO EN
LA ENSEÑANZA DEL INGLES: SU DES-
CRIPCION Y SUS ALTERNATIVAS

Adalberto Morales García

Universidad Autónoma de
Chapingo

Marzo de 1982

I. INTRODUCCION

El objetivo de este breve trabajo es el de presentar dos casos de estudiantes sacados hipotéticamente de dos escuelas diferentes, pero que al final - o mejor dicho -, en un tiempo determinado, los dos llegan a encontrarse estancados en el aprendizaje del idioma del inglés.

Una vez que se hayan expuesto los dos casos, se tratará de dar una definición de lo que se entiende por fenómeno del estancamiento", junto con algunas opciones a seguir.

Es posible que ésta sea la causa de lo que dice Augusto Ghio en la introducción de su libro *INGLES BASICO*: "Al cabo de varios años de estudio del idioma inglés, una gran parte de los escolares de habla española llegan al desalentador resultado de no saber casi nada". Se diría que caen en un atolladero de donde les es imposible salir y avanzar más.

Esta triste realidad producida por el estancamiento se refiere a un hecho en el aprendizaje no sólo del inglés, sino de cualquier lengua extranjera. No es un fenómeno nuevo, ni de sólo un país, sino un fenómeno antiguo y común. Por tanto - si hemos de aceptar esta dato estadístico conocido de todos -, el problema no es si deba existir o no, sino en que grado se da y, más todavía, en que medida podría dársele

alguna solución.

Sin pecar de exageración, podría afirmarse que en casi todas las escuelas públicas el porcentaje del aprendizaje de una lengua extranjera es mínimo. Se ha dicho públicas porque se exceptúan aquellas escuelas o academias particulares, en donde el aprendizaje es mayor debido a su especialización en la materia. Decir que en un 60% de los estudiantes se realiza el fenómeno del estancamiento es decir una cifra bastante conservadora; un 80% ó un 90% sería más realista.

Pero, ¿qué es el fenómeno del estancamiento en el aprendizaje del inglés? Con la ilustración de dos ejemplos típicos de estudiantes se verá cómo, cuándo y en quiénes se materializa.

II. DESCRIPCION DEL FENOMENO

A. PRIMER CASO

El estudiante 'x', de 10 años de edad, asiste a una escuela particular, en donde para mayor número de inscripciones, se anuncia la enseñanza del idioma inglés desde el tercer nivel. El programa de la materia incluye la enseñanza de los saludos - "Greetings" -, el plural de los sustantivos, la presentación de algunas preposiciones (in, on, at, inside, outside) y un cierto número de palabras.

El alumno asimiló solamente una cuarta parte del programa y lo demás no lo hizo debido a la poca familiaridad con la nueva nomenclatura con que tuvo que trabajar - verbo, pronombre, sujeto, etc., o porque la introducción al estudio de la lengua extranjera fue brusca.

Al siguiente año, 4o. grado de primaria, el programa comprende repaso de los temas anteriores, - que en su mayoría el alumno ya ha olvidado -, y otros diez temas nuevos con sus respectivos objetivos. Como el alumno sólo había asimilado la cuarta parte del programa del año

anterior, lo que sucedió en las primeras semanas fue recordar y afianzar esa cuarta parte aprendida anteriormente. El resto del año asimila otra cuarta parte del nuevo programa y lo demás lo desecha.

En el 5o. nivel sucede el mismo ciclo de aprendizaje: recuerda ahora algo más que una cuarta parte y asimila otra del nuevo programa.

Para este entonces, el alumno 'x' se va dando cuenta de un fenómeno hasta entonces desconocido: repasa lo anterior, aprende muy poco de lo nuevo y la mayor parte del programa no lo asimila o no lo entiende.

Llega el 6o. nivel, el primero de secundaria y sucede lo mismo.

Como cada año va adquiriendo algo nuevo, a los tres o cuatro años el estancamiento reemplaza al fenómeno de "aprende-poco-repasa mucho". De aquí en adelante siempre será repaso y más repaso: verbo "to be" y más verbo "to be", "how old are you?" y "how old are you?",...

Que algo nuevo viene en el programa, quizás lo llegue a aprender quizás no; y como ya no se encuentra en la etapa donde se daba el aprendizaje mínimo, lo olvida, lo desecha, no le interesa. ¿Qué le importa la voz pasiva - por ejemplo -, cuando ya sabe conjugar el verbo "to be"? ¿Para qué aprender más inglés si lo que sabe es ya "saber inglés"?

Así el fenómeno del estancamiento se da después de la adquisición de un conjunto de temas básicos y elementales, que se aprenden en los primeros años del encuentro con el inglés.

B. SEGUNDO CASO

El estudiante 'y' tomará otras sendas para llegar al fenómeno del estancamiento, pero al final de cuentas llegará al punto conformista e ilusorio del estancamiento, con su

pequeño cúmulo monolítico y desilusionante de nociones elementales.

Estas nociones que, generalmente, están constituidas por un reducido número de expresiones idiomáticas, un vocabulario de no más de cincuenta palabras y el famoso verbo "to be", están bien asimiladas, sólidamente aprendidas. Su afianzamiento - para dar crédito también -, se caracteriza por un grado alto de firme retención, adquirido a través de varios años de repaso intenso; y lo más irónico de esta firmeza y certeza del aprendizaje es que, en lugar de ayudar a un avance mayor del idioma, es uno de los principales factores que producen el desinterés por aprender algo más allá de los básicos conocimientos.

El caso hipotético del estudiante 'y' se desarrolló del siguiente modo. El niño no entró a la escuela donde se empezó la enseñanza del inglés en el tercer nivel, sino desde mucho antes, desde el kinder. El anuncio de la escuela a donde iba a ser inscrito decía: "KINDER BILINGUE, INGLÉS Y NATACION", (el subrayado es mío).

En el primer año aprendió a decir solamente 20 palabras: "chicken" pollo, gallina "hen". Al ingresar al primer año de primaria, olvidó 15 y sólo recuerda 5. Como el programa incluye ahora 60 palabras, de las cuales 20 ya había estudiado, aprende cinco más y olvida el resto. Al ingresar al segundo año, empiezan las primeras expresiones idiomáticas, la introducción del verbo "to be" y otro número de palabras. Viene el tercer y cuarto años.

Al entrar a este último, se da un cambio en la conciencia del niño respecto al aprendizaje del inglés: la realización de que aprende poco y repite mucho. Termina el verbo "to be", más expresiones, verbos regulares e irregulares, el pasado y el futuro. El alumno ve que en el aprendizaje del inglés hay más que palabras sueltas y asimila gran parte de las estructuras fundamentales del programa.

Al entrar al quinto año, se da cuenta de que ya casi ha aprendido inglés. El fenómeno del estancamiento ha

hecho su aparición.

El sexto año tendrá otro programa nuevo de temas y objetivos, pero con excepción de unos pocos no vistos antes, se dará sólo un reforzamiento al grupo de nociones elementales, expresiones, etc. que aprendió durante el transcurso de los años anteriores.

En seguida entra a la secundaria y, como aquí ya no es "bilingüe", le dan un programa que vio en el cuarto o quinto año. Por supuesto obtiene buenas calificaciones, pues ya había visto lo que se enseñó, lo que hace que se afiance más en él la idea de que "aprendió inglés", y así sucesivamente en los años restantes de la secundaria y de la preparatoria...

En el caso del alumno 'y' vemos que el estancamiento se dio antes que en el alumno 'x', porque empezó a estudiar la materia más temprano. Mas lo importante de los dos casos es que al segundo año de secundaria, los dos se encontraron en el mismo nivel de aprendizaje, en el nivel del estancamiento.

Es un hecho falso y engañoso, el alarde con que pregonan las academias e institutos particulares y especializados en la enseñanza del inglés, de que en cuatro o seis meses, semestres y aún años, los estudiantes salgan hablando el idioma. No se puede realizar tal objetivo porque factores circunstanciales en que se encuentran los estudiantes, lo impiden. Aun con el alto grado de interés de ellos y el alto grado de especialización de los maestros, el contacto continuo e indispensable con el idioma no existe. El único contacto que el alumno tiene con la lengua extranjera es en el salón de clase, en un ambiente estéril y artificial. Fuera de él, se termina el contacto, la práctica, la retroalimentación, el reforzamiento y corrección que sucede cuando el aprendizaje de un idioma extranjero se extiende más allá de los límites del aula.

Por otro lado, la necesidad que experimenta el aprendiz en una atmósfera donde no se habla el propio idioma - el español en este caso -, que lo forzaría a usar

el inglés, tampoco existe. El alumno sí aprenderá a sostener una conversación en inglés de situaciones comunes y familiares a un ritmo semilento: pero de eso a que terminen hablando el inglés, hay mucha diferencia.

Con la presentación de los dos casos de alumnos que estudiaron en diferentes años de su formación, se puede obtener una definición de lo que se considera el fenómeno de estancamiento: "un estado intelectual o un sentir del estudiante, que cree erróneamente haber aprendido inglés debido al intenso y prolongado repaso de unos temas básicos y elementales".

III. INTENTOS DE SOLUCION

Aunque sólo he apuntado implícitamente a una de las causas del fenómeno del estancamiento - al describir dos casos en donde se sucede, sin lugar a dudas que existen otras. La falta de graduación de los objetivos, la poca o nula práctica del idioma fuera del aula, la baja estima en que se tiene la materia de inglés en la jerarquización de los programas escolares, la deficiente preparación de muchos maestros, y otros más que se podrían mencionar, todas ellas contribuyen a la aparición y crecimiento del fenómeno.

En la siguiente parte trataré de exponer sucintamente algunas opciones que podrían ser susceptibles de aplicación al problema. No se puede decir que se va a dar LA SOLUCION - porque a la mejor ni siquiera existe -, sino sólo intentos modestos que quizás tengan alguna aplicación, dependiendo de una y mil circunstancias. Yo creo que aquí bien podrían caer aquellas palabras de que "no hay soluciones sino sólo alternativas".

A. PRIMERA OPCION: PROGRAMA POR NIVELES

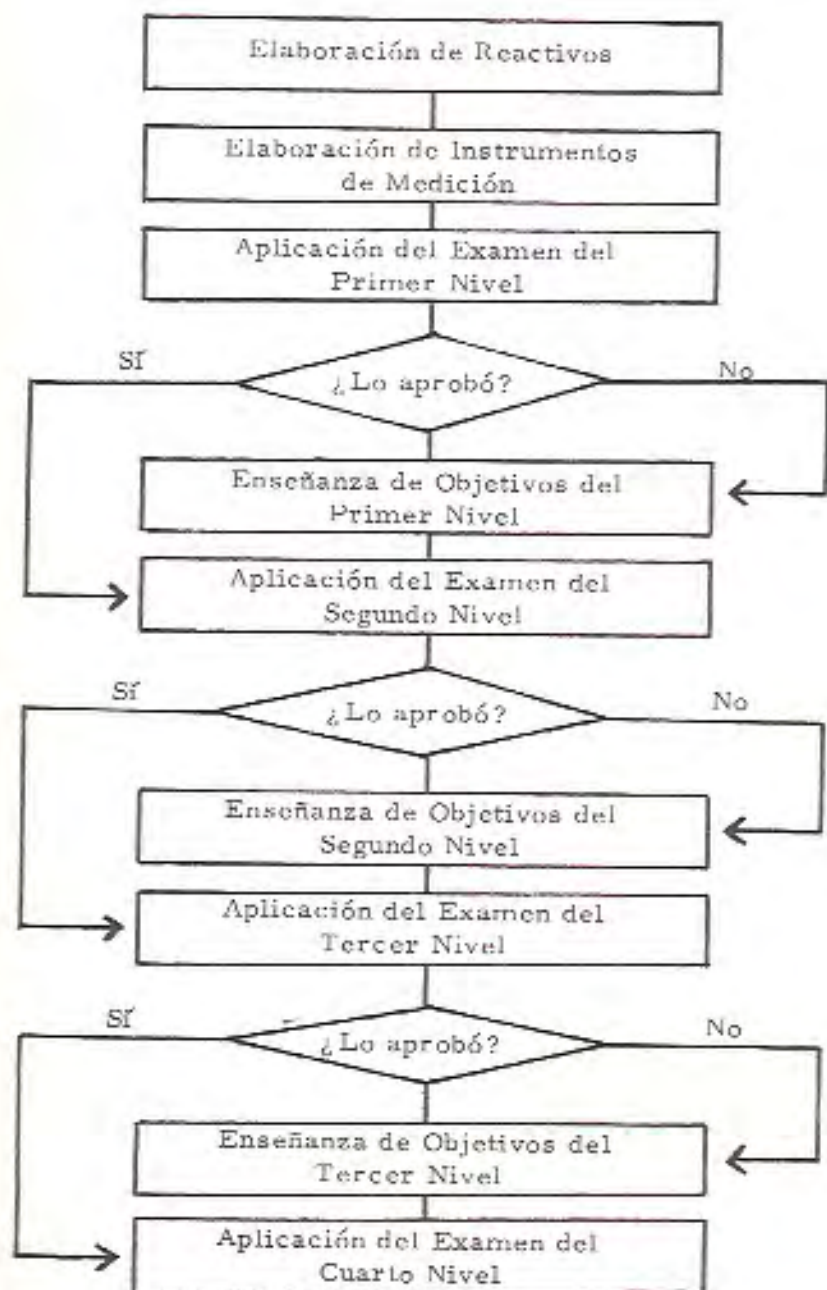
En la actualidad la impartición del inglés en las secundarias y preparatorias se hace por años o semestres, con sus programas respectivos. El alumno que entra a la secundaria, forzosamente tiene que ajustarse al programa de materias, independientemente de que tenga las bases adecuadas para cursarlas o no, o de que sepa ya los contenidos

o no.

El caso del programa del inglés nos presenta un caso sui generis, con respecto a otras materias, en este sentido: muchos alumnos pueden tomar - y de hecho los toman -, cursos de esta materia en academias o institutos particulares y, al mismo tiempo, estudiar en sus escuelas respectivas sus programas. Por eso cuando empiezan a estudiar la secundaria, la mayoría tiene ya nociones de inglés; y, como oficialmente hasta este nivel se introduce la enseñanza del inglés, obviamente se empieza con las nociones elementales, sin presuponer conocimiento alguno. Esto resulta falso si muchos alumnos ya tomaron algunos cursos; para todos ellos la repetición de unos mismos objetivos resulta tediosa, pérdida de tiempo y hasta perjudicial, al propiciarles un sentir falso de que ya "saben" inglés.

Con la opción de programas por niveles se evitaría esto, en tanto que los alumnos que han tomado cursos de inglés, no tendrían que repetir lo estudiado. (Y el trabajo de las academias no resultaría estéril). Para esto se diseñarían exámenes de ubicación, constituidos por una serie exhaustiva de reactivos que comprendieran todos los objetivos de un programa. El alumno que los tomara tendría que pasarlos con un mínimo del 80% de aciertos. Se dice 80% porque es difícil que alguien apruebe exámenes con un 100% - siempre habrá un tema que se olvide o que no esté bien afianzado -, pero ese porcentaje bien podría aumentarse a un 85%, un 90% ó un 95%. Así el alumno en lugar de entrar forzosamente al primer año o semestre, entraría a tomar el examen del primer nivel; si lo llegara a aprobar, se le aplicaría el del segundo, y así sucesivamente hasta ubicarlo en el nivel que no pudiera aprobar con el porcentaje pre-establecido. (Ver diagrama en la siguiente página).

El número de niveles se haría de acuerdo al número de programas y de objetivos. Suponiendo que en secundaria existen seis programas en tres años - programa por semestre - entonces se examinan las unidades, los temas, los objetivos específicos y, basándose en ello, se elaboran los exámenes de ubicación. Podría haber seis niveles si se hace un nivel por semestre, o diez si los programas del segundo y cuarto



... y así sucesivamente hasta aprobar todos los niveles.

semestres - por decir un ejemplo -, están muy cargados; o doce niveles si se planean dos niveles por cada semestre. En mi opinión, es aconsejable que los niveles no fueran más allá de un bimestre, porque entonces el contenido del examen de ubicación de cada nivel sería muy extenso y el estudiante no podría aprobarlo. Quizás aprobaría dos o tres cuartas partes del contenido, pero no el 80% mínimo; y eso traería como consecuencia el tener que tomar de nuevo todos los objetivos del nivel con aquellos estudiantes que no saben nada o menos.

B. SEGUNDA OPCION: GRADUACION DE LOS PROGRAMAS

Esta opción es parecida a la anterior en cuanto que la graduación de la enseñanza debe ser progresiva, ya sea por niveles o no. En los programas de otras materias fácilmente se puede constatar que los estudiantes no vuelven a estudiar en preparatoria lo que se estudió en la secundaria y menos lo que se vio en la primaria.

En los programas de inglés, sin embargo, se observa lo contrario: en el contenido del programa de inglés de la preparatoria se ven objetivos que tratan de la conjugación del verbo "to be", del futuro simple, del pasado simple, del posesivo anglosajón, etc., todos ellos temas ya estudiados previamente en la secundaria. Se tiene el prurito de repasar y repasar, olvidando que la estructura de una lengua no se agota a ese pequeño acervo de conocimientos elementales.

La graduación de los programas debe depurarse de estas tendencias y propenciones circulares, en donde el estudiante avanza o progresa hasta cierto punto para volver a estudiar lo que empezó. Si el programa de matemáticas - por decir un ejemplo -, va ascendiendo gradualmente en la enseñanza de sus contenidos, ¿por qué no el de inglés?

C. TERCERA OPCION: PREPARACION MAS COMPLETA DE LOS MAESTROS

Es muy posible que en el proceso del desarrollo y fortalecimiento del fenómeno del estancamiento, nosotros

los maestros tengamos mucho que ver también. Generalmente sucede que la formación académica del maestro de inglés se concreta a un contenido bastante reducido, tanto de la materia misma como de su metodología. Hasta hace apenas algunos años, bastaba con que la persona supiera un poco inglés, adueñarse de un texto cualquiera para sentirse capaz de impartir clases. (Precisamente la creación de las carreras en Lenguas Extranjeras o Modernas en algunas universidades, ha sido una respuesta a esta deficiencia).

Con esta preparación del maestro de inglés, no es sorprendente que el alumno no pueda avanzar más allá de cierto contenido. Si un maestro de la Lengua Española sólo supiera las estructuras fundamentales - partes de la oración por ejemplo -, y un léxico limitado, sus estudiantes no pasarían de cierto nivel.

Es necesario entonces que el maestro vaya más allá de esta estrecha preparación; muchas veces de la impresión de que si el estudiante termina cayendo en el estancamiento es porque el maestro se encuentra ya en él.

Esta opción sería un requisito para poder llevar a cabo la opción número dos; el avance gradual programático de la materia implicaría una preparación más completa del maestro de inglés.

D. CUARTA OPCION: METODO DE INMERSION

A diferencia de las opciones anteriores, cuyo formato de contenido programático no cambia tan radicalmente del que actualmente existe, esta opción de solucionar el fenómeno del estancamiento sí presenta una nueva modalidad. Lo que se propone es casi el intento más desesperado para que los estudiantes aprendan el idioma inglés.

En lugar de que el alumno tuviera que estudiarlo conjuntamente con otras materias, se le dejaría hasta el final de los tres años de la secundaria o al final de la preparatoria, para que todas las horas que durante el programa actual se imparten, se reunieran y se dieran juntas.

Digamos que actualmente en un semestre de la secundaria o de la preparatoria se imparten 80 horas; si por tres años se imparte en aquella y dos en la última, el total de horas sumaría 640. Estas 640 horas se podrían dar en un período aproximado de seis meses y medio, impartiendo inglés cinco horas diarias de lunes a viernes. En caso de que el contenido resultara monótono, se podrían reducir esas cinco horas diarias de clase a cuatro, dejando una para asesoría, para prácticas auditivas, para reforzamiento, para conversación, en fin, para alguna actividad relacionada con los temas vistos en las cuatro horas anteriores. De esta manera, imbuyendo totalmente al estudiante en la enseñanza de inglés, es posible que su conocimiento del mismo se incrementara más que con la enseñanza actual.

E. QUINTA OPCION: NUEVA JERARQUIZACION DE LA MATERIA DE INGLÉS

En la mayoría de las escuelas existe una serie de divisiones implícitas o explícitas de las materias. Esta es hecha tanto por los maestros como por los administradores y alumnos. Que unas son principales y otras secundarias, que unas son obligatorias y otras opcionales, que unas importantes y otras no importantes, que unas fáciles y otras difíciles, etc.; mas cualesquiera que fuese la división, la materia de inglés siempre ocupa el segundo y último lugar. Viene a constituirse en lo que vulgarmente se llama "patito feo" o "hijo pródigo" de las materias:

- "¿Para qué estudiar inglés si no es una materia importante?"

- "En la siguiente hora toca inglés, ¿para qué ir si está fácil?"

- "Con tal que salga bien en matemáticas, con eso me conformo".

- "¿Inglés...? ¡Um, todo eso me lo sé ya!"

Estas y otras muchas expresiones parecidas se dejan oír frecuentemente de la boca de alumnos de secundaria y preparatoria.

Esta opción implicaría una nueva jerarquización de las materias, una nueva y diferente toma de conciencia hacia ellas. Las materias no serían ni primarias ni secundarias, ni obligatorias ni opcionales, sino simple y sencillamente importantes. Desde el momento en que una materia entrara en el curriculum de un programa, desde ese momento debe considerársele como importante, sin por ello negar que en la categoría de importancia existan diferentes grados.

¿Que un alumno reprueba inglés? Que esa reprobación tenga el mismo valor, las mismas consecuencias que produzcan las matemáticas, la historia, la biología o cualquier otra materia. Ya es tiempo que los maestros y los administradores de las escuelas empecemos a hacer algo para corregir esta jerarquización tan distorsionada.

F. SEXTA OPCION: EL AUTODIDACTISMO

Aunque esta opción se da como una opción per se, bien podría considerársele como una opción conjunta, adicional y suplementaria de las otras.

Si se considera al Autodidactismo como una opción separada, entonces para realizarla es necesario que se den dos elementos: en primer lugar que el alumno tenga un interés genuino que lo impele a estudiar por sí mismo y, en segundo, que la escuela está provista de algún material autodidáctico.

Teóricamente, en un programa de este tipo, debe darse un alto grado de aprendizaje, por la sencilla razón de que va investido de una motivación personal grande; sin este elemento simplemente no se daría el autodidactismo. Ahora bien, el problema aquí estribaría en cómo despertar esa clase de motivación en el estudiante, para que estudie por sí mismo, sin una coerción ajena o externa a la misma materia.

En cuanto al material para un estudio autodidáctico, lo mínimo que tendría que contar la escuela sería un programa bien delineado metodológicamente y una asesoría continua.

Ahora que si la escuela tuviera un laboratorio de idiomas, material audiovisual variado y suficiente películas, cassettes, diapositivas, discos, etc., junto con un buen número de asesores, qué mejor.

En el caso de que el autodidactismo se diera en concomitancia con cualquiera de las otras opciones, la motivación requerida sería de un grado menor: el retraso en algún tema del programa, el reforzamiento de otro, el no haber visto alguno por la inasistencia de una o varias clases, el repasar para un examen, etc., todos estos casos constituirían un motivo para que el estudiante hiciera uso de un centro autodidáctico.

Además es un hecho bien conocido por todos que en las secundarias y en las preparatorias, frecuentemente el alumno goza de "tiempos libres", debido a la ausencia de algún maestro, a reuniones académicas, proyectos administrativos, festivales, etc.: entonces el alumno bien podría asistir a uno de esos centros para estudiar algún tema de inglés por sí mismo. (Claro que el autodidactismo bien entendido no significa que el estudiante vaya cuando quiera y cuando pueda a estudiar al centro autodidáctico, sino implicaría una forma de contrato con un asesor para desempeñar y realizar ciertos objetivos en determinado tiempo. Se hacía referencia anteriormente al autodidactismo como una posibilidad para emplear de una manera más "productiva" los tiempos libres que el alumno tiene y sirviera de complementación y ayuda a las tareas de los maestros de inglés).

Esta opción, pienso yo, tendrá mayor efectividad cuanto más maduro, intelectual y emocionalmente, esté el alumno. Así su grado máximo se daría en el nivel universitario y el mínimo en la primaria. Es por eso que toda universidad debería estar provista de un centro de esta naturaleza.

IV. CONCLUSION

Después de haber dado una descripción y definición

de lo que se entiende por fenómeno del estancamiento, he apuntado algunas opciones que pudieran dar respuesta a esa inquietante realidad. Si al fin de cuentas el breve trabajo ha despertado una inquietud por estudiar más a fondo el problema y, más aún, de encontrarle alguna solución - aunque fuese parcial -, entonces el esfuerzo de este trabajo ha sido más que compensado.

BIBLIOGRAFIA

1. Dixon, Robert J. Practical Guide to the Teaching of English as a Foreign Language. Regents Publishing Company, Inc. New York, N.Y. 1975.
2. Ghio, Augusto. Inglés Básico. Ediciones Rodas, S. A. Madrid, España. 1978.
3. Huffman, Dennis & Gilson, Jack. Proyecto para un Centro Autodidáctico en la Universidad Autónoma de Chapingo. Chapingo, México. 1981.
4. Abe, D., Henner-Stanchina, C.H., Smith, P. New Approaches to Autonomy: Two Experiments in Self-Directed Learning. Mélanges Pédagogiques, University of Nancy, 1975.
5. Vernede, R.I. C. Setting up a Self-Access Listening Centre for Personalised Learning. Dissertation submitted for the Degree of M.A. in Linguistics for English Language Teaching, University of Lancaster, 1979.

THE PROPAGANDA GAME IN THE
ESL CLASSROOM *

Macey B. McKee

University of Arizona
Tucson, Arizona, USA

As I read, go to conferences, talk to teachers, and listen to students, I am impressed with an increasing concern for two apparently dissimilar or even opposite skills: reading skills and communicative skills. Every year brings the publication of more and more texts which emphasize one or the other of these areas, but very little has appeared which unifies the two. The combination is just as necessary in an intensive, five hours a day program such as the one I teach in, as it is in the one-hour package course found in other types of ESL programs. It was a shock, then a pleasure, to hear Henry Widdowson say that teaching language was teaching reading¹; it became clear to me as he developed his point that we were in the same track. The activity to be described here is called a critical reading/critical thinking game. As played in the ESL classroom, it becomes far more than that.

An advertisement in the *MEXTESOL Journal* (V, 2) states that, "In a class of 20 if only 1 person speaks at any one time, each student will speak for an average of one minute per hour's class." This problem, long of concern to language teachers, has fostered a variety of small group activities, which in turn have created other concerns, such as lack of appropriate model and correction, dominance by aggressive students and even more silence on the part of the shy, value of the activity *per se*, etc. Where the focus is on the product, such techniques have generally been found wanting.

* This paper was presented at the National Mextesol Convention, 1981, Guadalajara.