

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**BASES PSICOLOGICAS TEORICAS PARA LA
EVALUACION DE LA EFICACIA DIDACTICA.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

MIGUEL LOPEZ OLIVAS

México, D. F.

1974



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A RAFAELA Y MIGUEL ANGEL

A MI MADRE Y MIS HERMANOS

A SERAFIN MERCADO, POR SU VALIOSA
ASESORIA.

A OSCAR ZORRILLA, POR TODAS LAS
FACILIDADES QUE ME BRINDO PARA
LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.

INTRODUCCION

I.	LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO PROCESO CONDUCTUAL.	
I.1.	El concepto de enseñanza	2
I.2.	El concepto de aprendizaje	4
I.2.A.	¿Cómo saber cuando alguien ha aprendido?	6
I.2.B.	¿Qué es el aprendizaje?	9
I.2.C.	¿Cómo se produce el - - aprendizaje?	10
I.3.	El proceso de enseñanza- aprendizaje	14
I.3.A.	Algunos criterios de la - psicología de la comunica ción	14
I.3.B.	Algunos criterios de la - psicología social	19
I.3.C.	Algunos criterios de la - psicología del aprendiza je	21
I.4.	La enseñanza-aprendizaje- de lenguas extranjeras	28
I.4.A.	Algunas características de la conducta verbal	29
I.4.B.	Algunas consideraciones -- sobre la adquisición del - lenguaje	33
I.4.C.	Lengua materna y lengua ex tranjera	35
I.4.D.	Características generales- de la enseñanza de lenguas	37
I.4.E.	Algunas características es pecíficas de la enseñanza- de lenguas	45
II.	EVALUACION DE LA EFICACIA DIDACTICA	
II.1.	Consideraciones generales- acerca de la eficacia di-- dáctica	49
II.2.	Enfoque teórico	53
II.2.A.	Criterios teóricos acerca- de la eficacia didáctica	54
II.2.B.	Hipótesis	55

	<u>PAGINA</u>
II.2.C. Variables	56
II.2.D. Condiciones	57
II.2.E. Producto esperado	58
II.3. Procedimiento para el examen de profesores.....	58
II.3.A. Características del procedimiento de examen	58
II.3.B. Características del examen	60
II.3.C. Descripción de las áreas del examen	61
II.3.D. Objetivos específicos para cada área del examen	63
II.3.E. Factores para la evaluación de los objetivos propuestos para cada área	64
III. MODELOS DE FICHAS DE OBSERVACION Y REPORTE DE LA PRACTICA PEDAGOGICA	
III.1. Observación de clases y uso de instrumentos para el registro y el análisis de la información recabada	73
III.2. Modelo de ficha de observación basada en principios - de enseñanza audiolingual	77
III.3. Modelo de ficha de observación basada en principios - de enseñanza audiovisual	85
III.4. Modelo de reporte de las observaciones de las prácticas pedagógicas	91
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFIA	96

I N T R O D U C C I O N

En este trabajo, cuyo tema central es la revisión de las bases psicológicas teóricas para la evaluación de la eficacia didáctica, presentamos el diseño de un procedimiento para evaluar, con fines de selección, el desempeño docente de candidatos a profesores de lenguas extranjeras en niveles de enseñanza media y superior en México.

El motivo principal para su realización, surgió de la convicción de que, si se contara con criterios objetivos, podrían mejorarse considerablemente los procedimientos de examen actuales. De manera que, al lograrse una técnica metodológicamente válida, confiable y funcional, se haría factible, con un buen margen de seguridad, el seleccionar a los candidatos mejor capacitados para enseñar idiomas.

El problema señalado plantea cuestiones de cierta complejidad, como son: la identificación de las variables que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, que pueden ser determinantes para un desempeño docente eficiente; el control de las variables ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en un salón de clases; el procedimiento metodológicamente más válido para la evaluación de la eficacia didáctica; los aspectos de la ejecución que se tomarían como muestras; los niveles de rendimiento que podrían exigirse, etc.

Todo lo anterior, aunado a la falta de criterios operacio-

nales que posibilitaran la definición de "eficacia didáctica", -- "aprender una lengua extranjera", "enseñar idiomas", etc., son -- factores que apoyaron la conveniencia de intentar una aproximación teórica a la solución del problema, mediante un enfoque que ofreciera elementos de base para la elaboración de un diseño experimental, el cual podría ser objeto de un segundo estudio.

Para el desarrollo de este trabajo, dividimos el contenido en tres partes, cuyos objetivos son los siguientes:

Primer Capítulo : La enseñanza-aprendizaje de idiomas como proceso conductual.

- Objetivos: - Exponer, desde los campos de la psicología del aprendizaje, del lenguaje y educativa, las variables más importantes que se manejan en torno de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.
- Destacar aquellas soluciones que la Psicología ha aportado a la enseñanza-aprendizaje de idiomas.
 - Presentar algunos criterios específicos sobre el contexto, la importancia y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México.

Segundo Capítulo : Evaluación de la eficacia didáctica.

- Objetivos: - Partiendo de consideraciones teóricas de los campos de la psicología educativa y del aprendizaje, diseñar un procedimiento objetivo de examen, denominado

" Práctica Pedagógica", para la evaluación diagnóstica del desempeño docente y la selección de candidatos a profesores de lenguas extranjeras en niveles de enseñanza media y superior en México.

Tercer capítulo: Modelos de fichas de observación y reporte de la Práctica Pedagógica.

Objetivos: - A partir del procedimiento y las áreas descritos en el examen denominado " Práctica Pedagógica", diseñar instrumentos útiles para el registro y el análisis de la información relativa al desempeño docente del candidato a profesor de lenguas extranjeras, en niveles de enseñanza media y superior en México.

Por otra parte, si bien se coincide en otorgar una importancia cada vez mayor a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, las grandes disidencias que existen en torno de los objetivos mismos de tal enseñanza y a los medios para alcanzarlos, junto con la falta de suficiente personal docente de calidad profesional (en México no existe esa carrera), han contribuido a sumir a la docencia de lenguas en una situación un tanto crítica, como lo reflejan los resultados tan pobres que se obtienen después de varios años de estudiar idiomas en planteles de enseñanza secundaria y preparatoria.

Finalmente, la selección de profesores de manifiesta competencia contribuirá, sin duda, a brindar un beneficio mayor a

más de cien mil estudiantes que, en una u otra forma, tratando de lograr objetivos que pueden ir desde la necesidad de consultar -- textos que no existen en español, hasta el cumplir con un requisito administrativo, inician o continúan el aprendizaje de una o -- más lenguas extranjeras.

CAPITULO I: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO PROCESO -
CONDUCTUAL.

- I.1. El concepto de enseñanza.
- I.2. El concepto de aprendizaje.
 - I.2.A. ¿Cómo saber cuando alguien ha aprendido?
 - I.2.B. ¿Qué es el aprendizaje?
 - I.2.C. ¿Cómo se produce el aprendizaje?
- I.3. El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - I.3.A. Algunos criterios de la psicología de la comunicación.
 - I.3.B. Algunos criterios de la psicología social.
 - I.3.C. Algunos criterios de la psicología del aprendizaje.
- I.4. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - I.4.A. Algunas características de la conducta verbal.
 - I.4.B. Algunas consideraciones sobre la adquisición del lenguaje.
 - I.4.C. Lengua materna y lengua extranjera.
 - I.4.D. Características generales de la enseñanza de lenguas.
 - I.4.E. Algunas características específicas de la enseñanza de lenguas.

I.1. EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA.

En las sociedades modernas, la responsabilidad por la continuidad de la cultura no queda librada al azar, sino que ha sido otorgada a instituciones formales: las escuelas.

En las escuelas se da la forma más conocida de enseñanza: la interacción maestro-alumno en el aula.

El maestro sería un individuo que hace que otros individuos, los alumnos, aprendan como resultado de su trabajo, la enseñanza.

La función del maestro en esas instituciones formales, -- considerada en su dinámica social, contiene algunas contradicciones inherentes:

" A la vez que se les encomienda conservar las tradiciones, se les exige fomentar, con sus enseñanzas, pero también con su -- ejemplo, una actitud crítica y un espíritu de reforma y progreso. En sus contactos con los alumnos y en la valoración de su trabajo, el profesor debe ser escrupulosamente justo, pero al mismo tiempo debe alentar a los más indulgentes y compensar los desequilibrios. La autoridad personal y la preparación mejoran los resultados, - pero hay que conseguir en la clase una atmósfera agradable, bas da en la cooperación y en la sociabilidad " (Robinsohn, 1972,p. 41).

ENSEÑAR:

- "Es producir aprendizaje. Enseñar incluye hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicas y que tome parte en actividades que producen aprendizaje" (García y Rodríguez, 1972).
- "Es un verbo transitivo; enseñar a una persona significa introducir en ella algún cambio. Es un proceso mediante el cual el maestro selecciona las materias que deben ser aprendidas y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en transmitir estos conocimientos a los estudiantes. Estas operaciones incluyen asignaciones y explicaciones, requiriendo varios tipos de prácticas y de pruebas" (Bigge y Hunt, 1972, p.17).
- Es una interacción maestro-alumno. Básicamente un maestro enseña cuando guía las actitudes del alumno para producir aprendizaje.

En esencia, como señala Carbonari (1972), la labor del profesor consiste en manipular el ambiente escolar del alumno, con el fin de que éste adquiriera ciertos repertorios conductuales.

Una persona que desempeñe la función de maestro, si no produce aprendizaje, no ha enseñado. A lo sumo, como consideran - - García y Rodríguez (1972), Bigge y Hunt (1972), ha dado "clases". Asimismo, "dar clases" incluye lograr o introducir algún tipo de cambio en los alumnos, incluso cambios duraderos, pero diferentes a los planeados. Este mismo concepto puede extenderse también a aquellos casos en que en nada se afecta a los alumnos, es decir,

en nada funcional fuera de clase. Finalmente, sin importar qué -- pasos haya dado el maestro, la enseñanza no se verifica hasta que se logran los resultados positivos que pueden medirse cuantitativa y cualitativamente.

En lo que se refiere a los procedimientos didácticos que emplea el profesor, es obvio que toda forma de enseñanza se vale de determinadas técnicas. Pero el valor de estas técnicas y estos -- procedimientos depende, a su vez, de la elección de los medios -- adecuados que directamente pueden considerarse como las "herramientas" para la enseñanza, cuya efectividad estará dada por la medida en que facilitan el logro de objetivos educacionales.

Finalmente y como conclusión, la enseñanza debe ser fundamentalmente una profesión, en su más amplio sentido, ya que se -- trata, como señala Robinsohn (1972), de: "Una forma de servicio -- público que exige conocimientos especializados, adquiridos y conservados gracias a una actitud intelectual rigurosa y constante; es, asimismo, necesario para la educación y el bienestar de los -- alumnos, que el profesor asuma responsabilidades personales y -- colectivas" (p.42).

I.2. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

En el apartado anterior presentamos algunos conceptos sobre la enseñanza y afirmamos que básicamente consiste en hacer -- que la gente "aprenda", por lo que podría parecer que una definición de "aprender" es suficiente para completar una descripción --

del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, además de -- estar implicado algo mucho más complejo, la tarea no es nada sencilla, entre otras cosas, porque es difícil definir el aprendizaje de manera totalmente satisfactoria.

Por otra parte, el campo del aprendizaje ha sido y es uno de los fenómenos humanos que más ha atraído la atención de los -- psicólogos, los cuales, a través de múltiples investigaciones, -- han aportado diversas teorías, han presentado distintos enfoques y han sustentado varias posturas de cómo se desarrolla el acto de aprender; todo lo cual tiende a satisfacer las exigencias cada -- vez mayores que el ímpetu de las ciencias y el ritmo acelerado de nuestra cultura han impuesto a la capacidad de aprender del hombre.

La naturaleza del aprendizaje, su medición y criterios que se adopten siempre dan lugar a la polémica, basada tanto en he-- chos como en valores. El debate suele producirse en términos de -- cambios en la conducta, cambios en las actitudes y otros cambios- observables, porque se desconoce casi por completo la faceta in-- terna del mecanismo de aprendizaje en el organismo.

Psicológicamente, el aprendizaje pertenece a la categoría de "construcción hipotética" o "variable participante", pues no -- es observable directamente; sino que se infiere su existencia de -- las alteraciones en la ejecución de un organismo, humano o animal, a partir de una conducta o una ejecución observada inicialmente.

De acuerdo con Ardila (1971), "la psicología del aprendi- zaje se caracteriza por cuatro aspectos:

- 1) un conjunto de fenómenos (modificación del comportamiento);
- 2) una serie de hallazgos acumulados (resultados obtenidos);
- 3) un conjunto de métodos (psicología experimental), y
- 4) una estructura teórica (acumulación de hechos, organización y explicación)" (p.16).

Atendiendo al aprendizaje como fenómeno conductual -que es el aspecto que nos interesa en primer término-, trataremos de - - presentar algunas de las posibles respuestas a tres preguntas muy pertinentes sobre el particular:

- 1) ¿Cómo se puede saber cuando alguien ha aprendido algo?
- 2) ¿Qué es el aprendizaje?
- 3) ¿Cómo se produce el aprendizaje?

La primera de estas preguntas tiende a indagar sobre el - aprendizaje en tanto producto observable y medible; la segunda, nos permitira aproximarnos a la naturaleza del aprendizaje y conocer sus características principales, y la última nos situará - en el contexto que sirve de marco de referencia a este trabajo: el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

I.2.A. ¿Cómo se puede saber cuando alguien ha aprendido algo?

Los criterios más comunes indican que una persona ha - - aprendido:

- Cuando ha adquirido nuevas respuestas, o ha modificado respuestas antiguas (ANUIES, 1972).

- Cuando ha modificado algún aspecto de su conducta. Entre estos aspectos se incluyen: adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos; adquisición de conocimientos e informaciones; capacidad de apreciación; formas de respuestas fijas; actitud de comprensión, etc. (Meenes, 1965).
- Cuando existe una probabilidad muy alta de que, dadas ciertas condiciones, vuelva a responderse correctamente (Kuethe, 1971).

En los criterios presentados, podemos subrayar tres aspectos complementarios: la modificación de la conducta, la adquisición de conocimientos y habilidades y el tipo de respuesta producida.

Ciertamente, se tiende a dudar que se haya producido aprendizaje mientras, en una u otra forma, no se haga manifiesto algún cambio en la conducta del individuo. Sin embargo, como señalamos antes, el aprendizaje no es observable ni medible directamente; se intenta detectarlo a través del rendimiento, es decir, del producto observado. Por ejemplo, un profesor aplica un examen de aptitud para "medir" lo que los alumnos han aprendido y, a partir de los resultados de la prueba, infiere que ha habido cierto aprendizaje.

En la evaluación del aprendizaje existe el problema, precisamente, del criterio que se tenga sobre el aprendizaje, lo cual puede conferirle matices subjetivos. Supongamos, continuando el ejemplo anterior, que a partir de los resultados de la prueba aplicada a sus alumnos, el profesor juzga que éstos han aprendido

porque respondieron "correctamente". Las maneras de estimar o medir el aprendizaje producen resultados diferentes y plantean la cuestión de los criterios a adoptar: ¿qué nivel de rendimiento -- permite deducir con seguridad lo que ha sido aprendido? ¿La velocidad en la respuesta? ¿El número o porcentaje de aciertos? ¿El número o porcentaje de errores? ¿El número de criterios aplicados? ¿La retención de lo aprendido? Etc.

Aún cuando el rendimiento pudiera reflejar con exactitud lo que se ha aprendido, ese aprendizaje puede quedar restringido a su forma particular de rendimiento. Esta medida "momentánea" na da dice de la retención a largo plazo, ni del significado que dicho aprendizaje guarda para el alumno fuera del aula.

Por otra parte, la medida del aprendizaje escolar muestra, con frecuencia, un rendimiento no diferenciado de la interacción del aprendizaje con la motivación, aspectos de la personalidad, repertorio de respuestas y algunos factores situacionales, incluyendo los defectos del instrumento de medición empleado.

El no tener en cuenta la distinción necesaria entre "aprendizaje" y "rendimiento" puede conducir a serios errores pues, como norma, es el rendimiento y no el aprendizaje el que prové de datos para saber si alguien ha aprendido algo, en qué medida y du rante cuanto tiempo.

1.2.B. ¿Qué es el aprendizaje?

Generalmente se acepta que el aprendizaje:

- Es la modificación de la conducta, resultante de la experiencia.
- Es un cambio en la conducta, dirigido por necesidades y recompensas (Meenes, 1965).
- Es algo que se produce en el individuo, no un proceso grupal -- (García y Rodríguez, 1972).
- Es un cambio (una alteración), relativamente permanente (cambia en el tiempo) del comportamiento, que ocurre como resultado de la práctica (la conducta debe presentarse por lo menos una vez para que pueda repetirse). (Ardila, 1971).

El aprendizaje se relaciona con la conducta en tanto proceso activo; es el resultado de lo que hacemos, su consecuencia; es una actividad.

Lo anterior implica que:

- El aprendizaje, por naturaleza propia, se manifiesta en el comportamiento.
- Junto con la conducta "no aprendida" (innata, producida por efectos temporales en el organismo, o debida a la maduración del mismo), en el comportamiento se incluyen también a la conducta que hemos "aprendido" y a la que nos han "enseñado".
- Teóricamente, tanto la conducta no aprendida como la aprendida son modificables mediante procesos de aprendizaje.

El comportamiento, a su vez, es siempre el producto de factores aprendidos y factores de maduración, siendo esta última el resultado del proceso ontogénico por medio del cual se llega al - máximo de desarrollo; implica la acción de ciertos procesos metabólicos, hormonales y de ejercicio (Ardilla, 1971).

El aprendizaje envuelve toda la personalidad del alumno, - no se circunscribe sólo a la adquisición de una habilidad o - un conocimiento. Cambian, a la vez que la personalidad, los valores y significados de las cosas que lo rodean, de manera tal que - toda enseñanza muy probablemente tendrá consecuencias mayores de - lo que generalmente se supone o, por lo menos, efectos algo diferentes de los previstos.

1.2.C. ¿Cómo se produce el aprendizaje?

El aprendizaje es un proceso continuo en el que siempre estamos participando. Implica variabilidad, adaptabilidad y la posibilidad de cometer errores. En cierto modo, como afirma Walter -- (1961), el primer fracaso es el principio de la primera lección: - "El aprendizaje empieza con errores, presupone fracaso. Sólo supone una ventaja si existe una tendencia a hacer algo y la criatura falla cualquier número de veces antes de tener éxito" (p.38). Por otro lado, la naturaleza presenta un ambiente permanentemente cam - biante y, en ese ambiente, la adaptación por medio del aprendizaje es tremendamente más eficiente que la adaptación por medio del instinto, que implica una conducta rígida, mecánica.

El proceso de aprendizaje humano, según Berlo (1973), puede considerarse como equivalente del proceso de comunicación interpersonal: "Percibimos (decodificamos), Interpretamos (hacemos de receptor y de fuente). Emitimos una respuesta manifiesta (encodificamos). Los estímulos que percibimos y las respuestas que damos están comprendidas en el significado concedido al mensaje. Comunicar y aprender son procesos. Ninguno tiene necesariamente principio ni fin. Ambos son continuos, dinámicos" (p. 77).

De acuerdo con ese esquema, los componentes del aprendizaje serían: 1) el organismo; 2) el estímulo; 3) la percepción del estímulo; 4) la interpretación del estímulo; 5) la respuesta manifiesta al estímulo y 6) las consecuencias de la respuesta, que pueden dar lugar a realimentación. (Berlo, 1973)

La persona tiene la posibilidad de aprender en todos lados, en todas las circunstancias de su vida, en cualquier momento. La persona está en posibilidad de continuo aprendizaje. No obstante, para que efectivamente pueda aprender, se requiere, además, que sea capaz de percibir todo tipo de estímulos a través de los sentidos y que se enfrente a una situación nueva que exija de ella una respuesta y para la cual no tenga una; esa situación esté de acuerdo con sus necesidades, sus posibilidades, su preparación, su capacidad, etc. A través de esas respuestas obtenga una satisfacción: aprobación de los demás, una experiencia gratificante, etc. Una vez que decida actuar, busque cuáles podrían ser las respuestas adecuadas, seleccionando y llevando a la acción la que --

más posibilidades de éxito represente. Finalmente, llevadas a cabo las actividades, verifique si ha logrado lo que pretendía (Centro de Didáctica, UNAM, 1972).

El aprendizaje se realiza en la persona a través de sus -- experiencias, por las diferentes situaciones que se le presentan en la vida diaria, ya sea en forma directa -cosas que le ocurren a ella-, o ya sea en forma indirecta -experiencias que le son comunicadas+ y que influyen en su comportamiento posterior. El aprendizaje se realiza, así, de manera espontánea y natural en la vida de toda persona.

La educación formal difiere del resto de las experiencias de la vida de un individuo. Fuera de la escuela, el aprendizaje - es solo un subproducto; en general, un subproducto de los esfuerzos de una persona por alcanzar una meta o de su participación en una actividad que le agrada. Normalmente, la meta de una persona no es aprender sino adquirir ciertas habilidades o cumplir con - algún objetivo que se había propuesto. Por ejemplo, yo no quiero "aprender" inglés; más bien quiero hablar en inglés, comprenderlo, escribirlo. Si yo pudiera lograr lo anterior sin tener que "estudiarlo", simplemente no lo estudiaría.

Mediante las experiencias de aprendizaje que el profesor - selecciona en la educación formal, planifica las interacciones -- de los alumnos con su medio, así como los cambios en las conductas de aquéllos, resultantes de las consecuencias de esas interacciones y, además, proporciona dirección a la percepción interna -

que el estudiante tiene de la situación y de su propia interacción con esta última.

Las experiencias de aprendizaje que el profesor selecciona producen poco a ningún resultado significativo cuando:

- 1) No son satisfactorias ni se mantienen dentro de los límites de la capacidad del alumno, es decir, no atienden a las diferencias individuales.
- 2) No tiene relación manifiesta con los objetivos que las inspiraron.
- 3) No son funcionales ni operantes en la vida del estudiante.
- 4) Se seleccionan sin tomar en cuenta los medios necesarios para desarrollarlas.

La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando - la tarea no es demasiado fácil ni difícil para el individuo; cuando él mismo participó en la elección del material que se ha de aprender; cuando existe un verdadero sentido de satisfacción en lo que se está haciendo; no hay demasiada dirección; se permite explorar, proponer variaciones, preguntar, criticar, hacer observaciones; cuando se tiene información (positiva o negativa) sobre los resultados del aprendizaje; cuando hay posibilidades de hallar nuevas soluciones, etc. (Ardila, 1971).

En la producción del aprendizaje de los alumnos intervienen factores que se refieren a la escuela como institución educativa, al profesor como guía y orientador del aprendizaje y al alumno co

co sujeto de enseñanza-aprendizaje. Especialmente en lo que se refiere al segundo de los factores señalados, el concepto que tenga el profesor sobre los principios de aprendizaje, marcará la pauta que seguirá en el salón de clases.

Finalmente, el desconocimiento y por lo tanto el manejo -- erróneo de métodos de enseñanza, sin tomar en cuenta las características psicológicas del aprendizaje, generalmente conducen a -- ideas equivocadas y prácticas pedagógicas inoperantes que, a la - postre, se convierten en fracaso de la enseñanza y en el desprestigio de los métodos utilizados. En lo concerniente al alumno, es preciso partir de un conocimiento sobre sus necesidades, intere-- ses, aptitudes, actitudes, valores y metas.

1.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Nuestra tarea consiste esencialmente en considerar una relación singular entre determinadas personas significativas, es de cir, entre un profesor y sus alumnos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en al aula a que dan lugar. Puesto que unos y otros varían tanto en personalidad como en capacidades y otros rasgos, - la relación se caracteriza más por su propósito que por la manera - en que se expresa.

1.3.A. Algunos criterios de la psicología de la comunicación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula puede ser - considerado, en primer lugar, como una interacción directa entre - un profesor y sus alumnos. La comunicación sería el medio para su

realización y representaría el intento de unificar dos organismos por medio de la emisión y recepción de mensajes que tengan significado para ambos.

En toda situación de comunicación, la fuente y el receptor son interdependientes. La interdependencia puede ser definida como dependencia recíproca o mutua: Si "A" afecta a "B" y "B" afecta a "A", "A" y "B" son interdependientes. Si "A" no afecta a "B" ni "B" afecta a "A", o viceversa, "A" y "B" no son interdependientes, es decir, no hay situación de comunicación.

Berlo (1873) señala la existencia de cuatro niveles de interdependencia comunicativa humana, que podría orientarnos sobre los niveles de comunicación que pueden producirse en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que varían entre sí en intensidad, no en especie. Estos cuatro niveles son: interdependencia física; acción-reacción; empatía e interacción.

El primer nivel de intensidad, la interdependencia física, es la primera condición que debe satisfacerse para que exista comunicación humana; implica que debe existir una relación entre la fuente y el receptor para su definición y existencia como tales. Por ejemplo, un profesor que pregunta a un alumno, dos alumnos -- que se saludan, etc.

En el segundo nivel, la interdependencia puede ser analizada como una secuencia de acción-reacción: un mensaje inicial influye en la respuesta que le es hecha y ésta, a su vez, en la siguiente, etc. Las respuestas ejercen influencia sobre las si---

guientes porque son utilizadas como feed-back por los comunicadores, como una información que les ayuda a determinar si están logrando el efecto deseado. El feedback ejerce un control sobre los mensajes que la fuente encodifica.

Una de las consecuencias de una respuesta en la comunicación es que sirve de realimentación tanto para la fuente como para el receptor. Por ejemplo, un alumno que responde a la pregunta del profesor, al emitir su respuesta está desempeñando un acto. - Su respuesta es percibida por el profesor, que se ve estimulado - a reaccionar a ella. Podemos inferir que el alumno "reaccionó" ante la pregunta del profesor y que éste "reacciona" ante la respesta del alumno, siendo el mensaje "original" (el contenido de la - pregunta formulada) lo que accionó el proceso. Cuando llamamos a esta acción-reacción feedback la estamos estructurando como si -- fuera la fuente original.

Si, en el ejemplo anterior, el alumno emitió la respuesta que el profesor esperaba obtener y así se lo comunica a aquel, el alumno se sentirá reforzado por la satisfacción de haber producido una respuesta "correcta". Si no produjo la respuesta deseada por el profesor y éste se lo hace saber, quizás el alumno sentirá la necesidad de repasar el tema en cuestión pues pudo comprobar que su respuesta no fue "correcta". Finalmente, si el profesor no emite reacción alguna ante la respuesta del alumno y simplemente pasa a otra cuestión, el alumno no sabrá a qué atenerse, por falta de realimentación. Por falta de esa información específica, proba-

blemente tenderá a autodirigirse y a adoptar la disposición(1) general que le parezca adecuada, aunque nadie se lo haya señalado. A falta de disposición específica, podrá adoptar una de tipo exploratorio, que lo llevará a buscar una comprensión "global" de la situación.

En los dos primeros ejemplos, cuando el alumno conoce el resultado de su actuación (correcta o incorrecta), la acción-reacción sirvió como feedback tanto para el alumno como para el profesor (puesto que éste también pudo conocer, mediante la respuesta del alumno, el producto de su actividad docente). En el tercer ejemplo, cuando el alumno no recibe realimentación, el profesor hace uso de la reacción de aquél y, en cuanto a fuente del mensaje original, ignora la interdependencia básica que dio lugar al proceso.

El tercer nivel de intensidad en la interdependencia comunicativa se refiere a las expectativas sobre la forma en que otros habrán de responder a un mensaje. Es el nivel de la empatía, del proceso a través del cual llegamos a las expectativas(2), a las anticipaciones de los estados psicológicos del hombre.

Mediante la empatía inferimos los estados internos de otros comparándolos con nuestras propias predisposiciones y actitudes y,

(1) En este sentido, podemos considerar a la "disposición de aprendizaje" como la orientación general o actitud sostenida con que se encara la realización de una actividad específica.

(2) La "pauta de expectativa" comúnmente se designa "actitud".

de hecho, entramos a desempeñar un rol(3) pues, como indica Berlo (1973), nos ponemos en el lugar de la otra persona, tratamos de percibir el mundo de la misma manera que ésta.

Las expectativas de la fuente y del receptor son interdependientes. Cada una afecta a la otra, cada una se desarrolla, en parte, por medio de la otra.

Cuando un profesor expresa que conoce a sus alumnos, está afirmando que cree entender la forma como ese alguien actúa, su manera de pensar, sus sentimientos y emociones. etc. Está prediciendo, esencialmente, cómo responderán ante ciertas circunstancias.

Al hacer estas predicciones, se toman en cuenta las conductas físicas como datos básicos (de hecho, es lo único que está al alcance); percibe la forma en que los alumnos se conducen (sus conductas manifiestas, públicas(4)). Sin embargo, sus expectativas presuponen algo más que la observación de esas conductas, implican las conductas privadas, las respuestas encubiertas, los estados internos, las creencias, las intenciones del alumno.

Cuando el profesor desarrolla expectativas hacia su grupo de alumnos, hace predicciones y se anticipa a las respuestas del grupo; está actuando de acuerdo con su "habilidad empática", está-

(3) La combinación de hábitos (pautas de respuestas más o menos estables) y expectativas (respuestas de anticipación), constituyen un rol social.

(4) La percepción social abarca las actividades de sentir, interpretar y apreciar objetos físicos y sociales. Toda ella equivale a una "definición de la situación" como proceso cognoscitivo.

influyendo sus acciones aún antes de aportarlas y está tomando -- decisiones respecto al "no aquí" y al "no ahora".

El último nivel de complejidad interdependiente, de acuer- do con los criterios de psicología de la comunicación de Berlo -- (1973), es la interacción. Esta implica un proceso de asunción de rol específico, del desempeño mutuo de conductas empáticas. "Si-- dos individuos hacen inferencias sobre sus propios roles y asumen al mismo tiempo el rol de otro y si su conducta comunicativa de-- pende de la recíproca asunción de roles, en tal caso se están co- municando por medio de la interacción" (p. 99).

1.3.B. Algunos criterios de la psicología social.

Partiendo de criterios de la psicología social y en un sen- tido amplio, la palabra "interacción", como la emplea Young - -- (1969a), denota el hecho de que la respuesta de un individuo -ges- to, palabra o movimiento corporal general-, es un estímulo para - otro que, a su vez, responde al primero. El modelo básico es la - díada:

A \longleftrightarrow B en una situación de estimulación recíproca y conducta - de respuesta. Las relaciones básicas de interacción se dan común- mente: de persona a persona; de persona a grupo y de grupo a gru- po. Desarrollaremos aquí algunos conceptos sobre las dos primeras formas de interacción señaladas, ya que corresponden con bastante exactitud a las formas de interacción que se producen en la si--- tuación de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La primera de ellas, llamada generalmente "relaciones interpersonales", puede abarcar un número limitado de individuos. Los procesos visual y auditivo y otros tipos de contacto sensorio perceptivo de cada individuo, deben tener la posibilidad de comprometer en un contacto más o menos directo a los demás miembros de la unidad social dada. La segunda forma de interacción, de persona a grupo o viceversa, se encuentra habitualmente centrada en un nombre o un símbolo del grupo con el cual se identifica el individuo. El rol de la persona en el grupo le produce variadas expectativas: La relación es más constante y deliberada que en la relación interpersonal. Por otra parte, tales pautas a menudo se institucionalizan, es decir, el comportamiento tiende a ser controlado por pautas culturales, lo cual favorece la estabilidad de la expectativa de rol; las normas proporcionan la dirección y el valor de la conducta.

La comunicación es una fase del sistema total de respuestas del individuo y, por ende, en la interacción la comunicación puede producirse en dos niveles de respuesta: el tipo físico o corporal general y la forma de gestos expresivos de interacción simbólica que pone en juego el habla, la escritura, etc.

El primer nivel, físico, es comunicativo en el sentido de que otra persona puede reaccionar ante tal respuesta. El segundo nivel corresponde a la interacción que típicamente se da en el aula. En ella, los individuos (el profesor, los alumnos), usan una amplia variedad de técnicas simbólicas que no requieren de muchos

movimientos corporales. Por ejemplo, cuando dos alumnos hablan -- entre sí, el proceso de comunicación a que dan lugar es de interacción social y ésta, en este caso, es de un carácter fundamentalmente simbólico. Esta comunicación requiere necesariamente de algún vehículo para la transmisión física de complejos simbólicos, -- por ejemplo las palabras; pero ningún medio de transmisión resulta particularmente necesario, por lo que, más bien, es contingente al proceso de comunicación.

Con símbolos (5), las palabras son más efectivas que otros gestos, pues ubican con mayor precisión objetos y situaciones en el tiempo y el espacio. Las caracterizan o determinan respecto -- del número, especie y relación, o indican relaciones entre personas, cosas, o entre personas y cosas (Young, 1969b).

1.3.C. Algunos criterios de la psicología del aprendizaje.

Hemos mencionado que el proceso de enseñanza-aprendizaje -- en el aula es considerado generalmente como una interacción directa entre un profesor y sus alumnos. Esto, en otro sentido, no significa que sea imposible que el proceso se produzca a través del tiempo y la distancia.

Un profesor puede leer un texto en clase, basar la explicación en su propio recuerdo sobre el tema, o inducir a sus alumnos

(5) El símbolo es un tipo especial de signo que tiene el apoyo -- del consenso y la comunicación sociales. No halla su centro -- en un individuo sino en por lo menos dos individuos que responden, es decir, tiene significación social.

a que consulten por sí mismos en la biblioteca el material de que se trate. La guía que el profesor proporciona al aprendizaje del alumno puede ser indirecta, como cuando le indica que lea determinado libro, o aún menos estructurada como cuando le dice, por ejemplo, que lea todo lo que encuentre acerca de la lengua francesa. En los extremos se encuentran el aprendizaje continuamente dirigido y altamente estructurado (por ejemplo al aprender una lengua extranjera) y el aprendizaje no dirigido y poco estructurado por el profesor. Estos son sólo algunos ejemplos de las formas que puede adoptar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Un programa educativo, como cualquier otra actividad, está dirigido por las expectativas de ciertos resultados. La principal actividad de la educación formal es cambiar a los individuos en alguna forma: aumentar sus conocimientos, capacitarlos para ejecutar habilidades que de otra manera no podrían lograr, propiciar ciertas comprensiones y apreciaciones, etc. Los enunciados de estos resultados, esperados o deseados, son usualmente llamados "objetivos educativos". Los objetivos definen la dirección del proceso educativo, guían todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no son fines en sí mismos (García y Mercado, 1972).

El individuo tiene metas en el proceso de aprender, que deben ser claros y precisos para que sean efectivos. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual; actúa como condicionador emocional: hace que el material adquiera una valencia positiva o negativa para el aprendiz. Uno de los ---

principales papeles del maestro es el de hacer atractivo el material que va a enseñar y reforzar el comportamiento esperado del alumno, a fin de "moldear" su conducta según se desee.

Sin embargo, la sola necesidad de aprender no es suficiente para que el aprendizaje se produzca efectivamente. No se aprende "en general"; se aprende algo en particular; se aprenden cosas específicas, como: formas de conducta, datos informativos, habilidades especiales, relaciones, etc. En cada caso el alumno enfrenta un material específico y definido que debe dominar. Muchas de estas selecciones se realizan sin su participación: la escuela "requiere" que el estudiante conozca ciertas asignaturas; otras las elige de acuerdo a sus metas educacionales y algunas de ellas dependen de sus intereses personales propiamente dichos.

"Estudiar" es una forma de aprender y obedece a las mismas leyes que el aprendizaje, sólo que es autodirigido: al estudiar deberá abordar un material previamente elegido (Meenes, 1965).

El alumno estudia generalmente lo que le parece útil y sus preferencias difieren con cada materia. Tal valor puede ser identificado por el estudiante como "profesional" o como "cultural". Sin embargo, una misma asignatura puede tener sentido "profesional" para unos y "cultural" para otros. De hecho, los estudiantes concurren a las mismas clases con propósitos diferentes.

En un curso de idioma extranjero, por ejemplo, algunos alumnos no aspirarán más que a llenar un requisito en el plan de estudios; otros, se conformarán con aprender a leer ese idioma y -

habrá quien esté preparándose para estudiar en el extranjero. La misma materia presenta diferentes valores para estos estudiantes. Cuando se tienen objetivos claramente definidos, se está permanentemente en relación con la tarea y los fines, y es posible -- elegir eficazmente los medios más directos, es decir, el material de enseñanza-aprendizaje y el procedimiento más efectivo.

Enseñar, como hemos señalado anteriormente, es una forma de comportamiento: exponer, narrar, describir, explicar, preguntar, responder, hacer una cosa y explicarla a la vez, etc., mediante la cual se guían las actividades del aprendiz (ensayar, leer, clasificar, memorizar, pronunciar, imitar, escribir, etc.), para, dadas ciertas condiciones, producir aprendizaje.

Inferimos que una persona ha enseñado a otra en los cambios observados en el comportamiento del aprendiz y su nivel de rendimiento, a partir de una ejecución observada anteriormente. Aprender es una forma de comportamiento mediante la cual, dadas ciertas condiciones, se adquieren nuevas respuestas o se modifican las antiguas. Inferimos que una persona ha aprendido cuando existe la alta probabilidad de que, dadas ciertas condiciones, vuelva a darse la misma o similar respuesta que fue medida u observada anteriormente. Estudiar es una forma de comportamiento mediante el cual, en forma autodirigida y dadas ciertas condiciones, se produce aprendizaje. Es una forma de comportamiento y una forma de aprendizaje.

Enseñar, aprender y estudiar corresponden, en una u otra-

forma, a verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no sería concebible que se produjeran: sin haber contacto entre el aprendiz y su medio físico-ambiental y sin haber contacto entre el aprendiz y otras personas de su medio sociocultural.

Atendiendo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en torno a la situación escolar, podemos considerar a este proceso como una forma compleja de interdependencia e interacción entre, por lo menos, un aprendiz y, por lo menos, una fuente de aprendizaje, en virtud de la cual:

- 1) Las respuestas del aprendiz y de la fuente serán concordantes, es decir, iguales o similares a las de ésta.
- 2) Las respuestas del aprendiz dependerán de la fuente de aprendizaje.

Inferimos que:

- Una persona "A" ha enseñado a otra "B"
- Una persona "B" ha aprendido de otra "A"
- Una persona "B" ha estudiado algo "A"

Porque:

- Las respuestas de "A" y "B" son concordantes.
- Las respuestas de "B" dependen de las respuestas aprendidas de "A".+

Sin embargo, los grados de concordancia y dependencia entre las respuestas del aprendiz y las de la fuente de aprendizaje

(+) El concepto de conducta "concordante dependiente", usado por DOLLARD y MILLER, le tomamos aquí como base para clasificar determinadas respuestas aprendidas.

je pueden ser sumamente variables. Esto obedece fundamentalmente a que deben ser satisfechas ciertas condiciones para que efectivamente se produzca aprendizaje y, asimismo, a que la medida en que son satisfechas es también un factor de variabilidad.

Hemos mencionado ya, a lo largo de este capítulo, algunos de los "prerrequisitos" para la enseñanza, para el aprendizaje y para ambos. Recapitulando los principales podemos señalar que:

a) La enseñanza no se verifica o es dudosa:

-Si no produce aprendizaje en el alumno,

-Si se introduce en los alumnos algún tipo de cambio, incluso duradero, pero diferente a lo planeado,

-Cuando se logran resultados que no pueden ser medidos cuantitativa y/o cualitativamente.

b) El aprendizaje no se verifica, en escaso o dudoso:

-Mientras en una u otra forma no se manifieste algún cambio en la conducta del alumno, como resultado de la práctica, o ésta no sea reforzada adecuadamente;

-Cuando existe una probabilidad muy remota de que vuelva a producirse una respuesta bajo condiciones que podrían propiciar su repetición;

-Cuando el alumno se enfrenta a una situación que exige de él una respuesta que está fuera de sus posibilidades, su preparación, su capacidad, etc;

-Cuando el alumno obtiene poca o ninguna satisfacción a través de sus respuestas o, simplemente, desconoce-

el resultado obtenido;

-Si el profesor selecciona experiencia de aprendizaje que no tienen mucha relación manifiesta con los objetivos que las inspiraron; el alumno posee anticipadamente otras respuestas que le es más gratificante o, simplemente, carece de los medios adecuados para realizarlas.

c) El proceso de enseñanza-aprendizaje es deficiente:

-Si se desarrolla en un proceso de comunicación poco estructurado o mal definido. Por ejemplo, débiles vínculos de interdependencia en los niveles físico y de acción-reacción; empatía basada en información defectuosa; predicciones poco realistas; mensajes confusos, etc.

-Por interacciones basadas en pocos contactos de respuesta;

-Cuando en la interacción de persona a grupo hay poca identificación con los individuos; se producen expectativas distintas a las del grupo; las relaciones obedecen a pautas institucionales confusas, etc.

-Cuando se ignoran las metas que se desean lograr, se fijan objetivos poco operantes o accesibles o el proceso total está poco dirigido;

-Si el alumno carece de una idea central o guía explícita de lo que se espera de él, de manera que se siente ajeno al grupo y sus propósitos;

-Si hay poca motivación para la enseñanza y/o el aprendizaje;

-Si el alumno trata de aprender solamente lo que le agradó o lo-

que le parece útil para sus fines personales, primarios o secundarios.

I.4 LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El lenguaje, en su más amplia consideración, es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia cultural. En cuanto a tal, tiene sus formas particulares en las distintas lenguas de los diferentes grupos sociales y se compone de una pluralidad de signos y símbolos comunes para un cierto número de interpretes, lo cual hace de los idiomas un medio privilegiado de comunicación que opera a nivel sociocultural.

A nivel sociopersonal, la lengua pertenece al hombre como individuo puesto que ninguna persona habla, escribe o gesticula exactamente como los demás y sí, en cambio, por ejemplo al hablar, en la pronunciación, en el registro de la voz, en el ritmo y en el contenido revela algunas características fisiológicas y psicológicas que le son propias.

El comportamiento o conducta verbal debe comprenderse como el conjunto de reacciones que superan el marco de las palabras y se extienden a los gestos, los ademanes, las entonaciones y las exclamaciones.

I.4.A. Algunas características de la conducta verbal

En este apartado nos basaremos principalmente en los criterios de B.F. Skinner (*Verbal Behavior*, 1957), K. Young (*Psicología Social de la Personalidad*, 1969 b.) y K. Goldstein (*Psicología del Lenguaje*, 1960).

Skinner afirma que se puede estudiar el lenguaje mediante una aplicación de las mismas leyes que se dan en otras formas de conducta. No obstante, reconoce que hay una marcada diferencia entre el comportamiento verbal y el no verbal. El primero de éstos, no opera directamente sobre el medio ambiente para producir refuerzos, mientras que la conducta no verbal sí opera de esa manera) y lleva de forma muy característica a un refuerzo mediante las acciones de otros. Este tipo de conducta tiene importantes propiedades dinámicas distintivas y topográficas. Asimismo, no es posible especificar ni la forma, ni el modo, ni el medio en que la conducta verbal en general es reforzada, puesto que cualquier movimiento capaz de afectar a otro organismo puede ser "verbal". La conducta "vocal" es su forma más característica; pero los gestos y las expresiones también permiten conseguir reforzamiento mediante la acción de otros individuos.

Por otra parte, la conducta verbal enfatiza al "hablante" individual y especifica la conducta formada y sostenida por consecuencias mediadoras. La conducta del "escucha", al mediar las consecuencias de la conducta del hablante, no es necesariamente verbal en sentido específico alguno y, de hecho, no puede ser --

distinguida de la conducta en general.

Una "operante verbal" es exclusivamente una unidad de conducta en el hablante individual. Observamos que éste posee un -- " repertorio verbal" en el sentido de que varias formas de respuesta aparecen en su conducta en condiciones identificables. Esto -- propicia el controlar la emisión de respuestas mediante el empleo de refuerzos (sociales o verbales) y estímulos discriminatorios.

Un repertorio verbal, como una colección de operantes verbales, describe la conducta potencial de un hablante. La diferencia entre "operante verbal" y "palabra" es semejante a la que -- existe entre "repertorio verbal" y "vocabulario". La posibilidad de control de la emisión de respuestas verbales le confiere al -- repertorio un carácter dinámico que no posee el vocabulario.

Finalmente, las conductas combinadas del hablante y del es cucha componen un "episodio verbal total", del cual, socialmente, no emerge nada. "Hablante" y "escucha" son puntos de definición.

En síntesis, la conducta verbal se refuerza por obra del prójimo y por ello comprende todo tipo de reacción de un orga-- nismo humano frente al contorno social. Constituye un valioso -- instrumento para provocar una amplia gama de reacciones en las -- personas y es un arsenal de estímulos y respuestas condicionados. Todas las consideraciones de porqué esta conducta ocurre, forma-- parte de las variables independientes en un análisis experimen-- tal, mientras que la conducta verbal constituye la variable depende

diente.

De acuerdo con criterios de Young (1969 b), podemos considerar la posible existencia de dos principales tipos de reacción-simbólica del hombre ante el ambiente y ambos suponen el uso de la conducta verbal. El primero de ellos es el "perceptivo-manipulatorio", en el cual hay íntima relación entre la percepción y -- las respuestas psicomotrices manifiestas física y socialmente. El segundo tipo es el "conceptual-simbólico", que también ha sido -- llamado lenguaje "representacional" o "proposicional". En éste, -- las palabras representan categorías, generalizaciones y abstrac-- ciones extraídas de la experiencia perceptiva concreta.

Como parte del sistema simbólico de la comunicación humana, la conducta verbal, según Young (1969b), cumple varias funciones importantes. A saber:

- 1) Social: se vincula con la comunicación y los procesos cognoscitivos del hombre.
- 2) Persuasiva e imperativa: se relacionan con el control más o -- menos directo de los demás individuos.
- 3) Expresiva: considerada como una manifestación de la emoción -- y el sentimiento a través de la respuesta verbal.
- 4) Catártica: íntimamente ligada a la anterior, esta respuesta -- puede proporcionar al individuo algún beneficio terapéutico -- o de "descarga emotiva".
- 5) Intelectual: las palabras y las combinaciones de éstas son -- elementos centrales en la formación de conceptos, juicios, -- etc.

K. Goldstein (1960), partiendo de estudios sobre diferen-- tes perturbaciones del habla, señala algunas formas en que la -- conducta verbal puede ser usada:

- 1) Forma intelectual: se emplea para cumplir tareas verbales definidas (responder a preguntas, designar objetos, etc.).
- 2) Forma emotiva: emerge de la emoción al mismo tiempo que otros movimientos de que forma parte; es pasiva más que producida - activamente por el sujeto.
- 3) Forma verbal: se presenta bajo muy variadas maneras, tales como: memoria motriz o sensorial, lenguaje interior, etc. Las operaciones que de ella dependen, al menos cuando se trata de la palabra, son suscitadas, lo más a menudo, por una intención manifiesta, porque responden a una situación total.
- 4) Forma usual, que contiene todas las demás formas de conducta-verbal en una maraña difícil de desenredar. No es factible, a primera vista, distinguir de qué manera se producen las manifestaciones verbales en un caso concreto. Se puede, sin embargo, extraer algunas conclusiones de los elementos musicales - del lenguaje y la gesticulación.

Finalmente, Skinner (1957) señala repetidamente que un tipo dado de comportamiento verbal podría ser explicado de modo -- plausible empleando los términos "estímulo discriminatorio" y -- "refuerzo", que controlan a la par el comportamiento y determinan cuándo se producirá. Clasifica este comportamiento verbal en varios tipos de estímulos discriminatorios que marcan las ocasiones en que ha de ser reforzada una determinada respuesta verbal:

- 1) Una conducta de "mandos" es la forma más simple de comportamiento verbal. Las expresiones como demandas, instrucciones, órdenes o requerimientos, podrían ser clasificadas, según este sistema, como mandatos, los cuales suponen una clara ventaja para el hablante. En esta clase, ningún estímulo previo determina la forma de respuesta específica.
- 2) Una conducta "ecoica" (imitativa), es una operante verbal -- discriminada, controlada por estímulos verbales antecedentes y mantenida por reforzadores generalizados.

- 3) La conducta de "tacto" corresponde a un comportamiento verbal en cuyo caso el medio ambiente físico (no verbal) tiene el papel de estímulo discriminador, es decir, la aparición de la respuesta apropiada depende de determinadas características del medio ambiente, que condiciona en parte el comportamiento verbal. La persona "aprende" a "adaptar" sus palabras a las circunstancias que le rodean. El control del estímulo sobre la respuesta se enfatiza generalizando el reforzamiento.
- 4) El comportamiento "textual" se refiere propiamente a la lectura, donde las respuestas del que habla están condicionadas por el material escrito de que se trate.
- 5) El comportamiento "intraverbal" se refiere a aquellos casos en que las respuestas del que habla vienen determinadas por otras respuestas verbales. Por ejemplo, el estímulo "2 x 3" es una ocasión para provocar la respuesta "6".
- 6) La "audiencia" o "auditorio" es un estímulo previo, generalmente no verbal, que controla grupos de respuestas. Cuando dos o más respuestas están bajo el control del mismo estímulo, la audiencia reacciona para seleccionar uno de ellos.

Es pertinente señalar que las relaciones funcionales descritas en el sistema de Skinner, no es una clasificación de formas de respuesta, ya que no es posible decir, partiendo únicamente de la forma, dentro de qué clase cae una respuesta; deben considerarse las circunstancias bajo las cuales es emitida.

I.4.B. Algunas consideraciones sobre la adquisición del lenguaje.

El comportamiento verbal no es una actividad simple realizada por uno o más órganos biológicamente adaptados para ese objeto. Es una red muy compleja y siempre cambiante de relaciones funcionales que, en realidad, precisa de la actividad conjunta del organismo. Así, pueden cobrar importancia las funciones "sensomotrices", que presiden la sensación y el movimiento, vincula-

dos fundamentalmente a la corteza cerebral y a la base del cerebro, por la relación íntima que guardan con las funciones intelectivas superiores y las tonalidades afectivas que acompañan tanto a la impresión como a la expresión humanas (delay, 1956).

El habla, en sentido estricto, corresponde a una función adyacente del organismo. Los movimientos de los "órganos del lenguaje", que de manera incidental sirven para recibir y producir "sonidos", para constituir realmente un elemento del lenguaje -- precisan asociarse con algún elemento o grupo de elementos de la experiencia, sea ésta una sensación de relación, un patrón visual o auditivo, etc., antes de que adquiera el valor de "contenido", aceptado tácitamente por la comunidad como identidad. Este "contenido", identificado a menudo como el "significado" de una unidad lingüística, ha sido discutido ampliamente por Skinner (1957), para el que el "significado" no es una propiedad de la conducta sola: "Técnicamente, los significados se encuentran entre las variables independientes en una aplicación funcional más -- que como propiedades de las variables dependientes. Cuando alguien dice que puede ver el significado de una respuesta, quiere decir que puede inferir algunas de las variables de las cuales -- la respuesta es generalmente una función" (p.14).

La integración y el desarrollo de las áreas o dimensiones psicofisiológicas del lenguaje corren paralelas a la maduración del individuo y a intensos y prolongados procesos de aprendizaje, los que desencadenan sistemas de asociaciones diferenciadas y es

tables, susceptibles de transferirse a otras áreas y que involucran, por una parte, las funciones de adquisición y las tendencias educativas del individuo: atención, memoria, observación e imitación; a la vez que, por otra parte, llevan a una ejercitación constante de las funciones de elaboración: comprensión, juicio, razonamiento, análisis, síntesis y generalización.

Resulta claro, entonces, que la percepción inteligente, la memoria intencional, la atención activa, la acción deliberada y la utilización integral de la conducta verbal son el producto de una prolongadísima evolución del individuo y que están condicionadas, desde la más tierna edad, por las relaciones sociales con los adultos, de los cuales el niño adquiere no sólo conocimientos sino que, fundamentalmente, aprende formas de conducta.

I.4.C. Lengua materna y lengua extranjera.

Hemos visto al lenguaje como herencia cultural y como fruto del aprendizaje individual, el cual acompañará al hombre, a partir de un cierto momento, durante toda su vida. Este "momento" podría ser denominado, precisamente, "adquisición" del lenguaje, con mayor propiedad, "adquisición de la lengua materna". De aquí podemos seguir que, todas aquellas otras lenguas, ajenas o extrañas a un individuo, pero "maternas" para otros, constituyen las lenguas "extranjeras".

Estas lenguas, maternas o extranjeras -según se pertenezca al grupo de "nativos" o de "extranjeros" en un núcleo cultural -

dado-, no parecen ser propiedad exclusiva de algún grupo particular pues, en cuanto a la susceptibilidad de su aprendizaje, todo aquel individuo que posea oportunidad y capacidad, puede aprenderlas.

Sin embargo, el proceso de adquisición de la lengua sí es distinto. Podemos afirmar que, en términos generales, la lengua materna la aprendemos dentro del seno familiar, de la vida cotidiana, como un hecho tan común que podría, incluso, calificarse le como de "natural" pues, desde el nacimiento, la persona está predeterminada a aprender ese idioma ya que nacerá en una sociedad que le hará adoptar sus tradiciones y le obligará a aprender a comunicarse según el sistema establecido en el grupo. La lengua materna nos es impuesta y en el proceso de adquisición de ésta se da lugar tanto el desarrollo de hábitos lingüísticos como a la internalización de pautas culturales, hasta lograr cierta coincidencia con los modelos preestablecidos.

Por otra parte, al aprender una lengua ajena o extranjera como material específico de enseñanza-aprendizaje, el idioma constituye un subproducto, generalmente de tipo escolar, que incluso adquiere la categoría de "asignatura".

Aprender una lengua extranjera implica, a nivel escolar, enfrentarse a un material más o menos definido que se debe dominar, generalmente, a nivel de "requisito", de acuerdo con una selección de contenidos ("materias"), en las que el alumno casi nunca participa.

Cuando el alumno busca aprender una segunda lengua ("lengua objetivo"), tiene la posibilidad de abordar un material previamente elegido por él aunque un tanto masificado: "inglés", -- "francés", etc. para tratar de conseguir ciertos logros en los -- cuales el idioma es una meta intermedia.

Mientras que en el proceso "natural" de adquisición de la lengua materna el niño aprende a hablar en forma individualizada y durante todo el día se "baña" en el lenguaje, oyendo hablar -- de todo y en todo momento, al aprenderse una segunda lengua, el -- alumno deberá colocarse en un contexto muy especial y limitado -- por ciertas contingencias que pueden favorecer o interferir con -- dicho aprendizaje: asistir a un grupo (más o menos heterogéneo y -- numeroso), estudiar ciertos contenidos en horarios rígidos con -- determinado profesor que sigue tales o cuales criterios y aplica -- estos o aquellos principios, etc. etc.

I.4.D. Características generales de la enseñanza de lenguas.

En México, desde 1521, en la entonces Real y Pontificia -- Universidad y hasta el fin de la época colonial, se concedía -- mucha importancia a la enseñanza de lenguas, tanto regionales co -- mo extranjeras. De acuerdo con López (1958): "Además del latín -- y el griego, el italiano, el francés y el portugués, las necesi -- dades de entendimiento con los pueblos aborígenes habían impues -- to el estudio de las lenguas mexicanas, tarasca y otomí, pero es -- en los primeros años de la vida independiente de México cuando --

se inicia el estudio oficial de las lenguas extranjeras, con la - reforma de la Ley de Instrucción Pública" (p.43).

En la Ley Orgánica de Instrucción, promulgada en México en 1869, mediante la cual se crearon las escuelas secundarias y la - Escuela Nacional Preparatoria, se incluía en las primeras el estudio del francés, inglés e italiano y, en la segunda, además de -- las lenguas mencionadas, el alemán; latín y griego figuraron como optativas. A fines del siglo, en la Escuela Nacional Preparatoria se obligaba para todos los alumnos el estudio del francés y el -- inglés; el alemán para los que deseaban cursar la carrera de ingeniería o medicina; el italiano para quienes se inclinaban por la - arquitectura y el latín sólo para médicos y abogados. (López, - 1958).

Desde entonces, con algunas modificaciones más o menos im- portantes, la enseñanza de lenguas ha ocupado un sitio privilegiado en los planes de estudio tanto de post-primaria, como de - - post-secundaria e incluso, a nivel profesional.

No obstante la extraordinaria atención que se concede a la enseñanza de lenguas extranjeras, parece existir una serie de - - importantes disidencias en torno a los objetivos mismos de tal -- enseñanza y a los medios para alcanzarlos.

Tradicionalmente, en el contexto educativo en México, se - han estudiado idiomas:

- a) Para traducir textos escolares que no existen en la - - lengua española;

debería poseer el profesor de idiomas. Mackey (1967) dice que: "Esperamos que el profesor conozca la lengua que está enseñando, pero no siempre sucede así. Además, no es suficiente, para poder enseñar, que el maestro conozca la lengua. Lo importante es tener un dominio del idioma al nivel que está siendo enseñado" - - (p.330). López (1958), por otra parte, afirma que la preparación específica del maestro de idiomas comprende la posesión del idioma que va a enseñar, lo cual implica: " 1o. comprenderlo y expresarlo con fluidez y corrección, como un nativo de la clase media culta; tener una pronunciación correcta y ser capaz de leer en voz alta en forma expresiva. 2o. tener sólidos conocimientos - - lingüísticos: estructura de la lengua y estudio científico de -- sus características. 3o. conocer las obras representativas de su literatura, lo cual le dará oportunidad de penetrar la psicología del pueblo que origina la lengua" (pp.88-89).

En México, los alumnos que ingresan al bachillerato o a la vocacional demuestran un conocimiento tan insuficiente, que los cursos en estos planteles tienden a ser, a menudo, una repetición de lo que recibieron en las escuelas secundarias y sorprende la incapacidad manifiesta de los alumnos de escuelas superiores y profesionales para, después de, por lo menos, seis - - años de estudiar un idioma, comprender una lectura o consultar - ' textos extranjeros especializados, dejando de lado la expresión oral o escrita y la comprensión elementales. El porcentaje de -- estudiantes que recurren a instituciones especializadas en la en

señanza de lenguas es sumamente alto y en éstas, por lo general, vuelven a los primeros niveles de aprendizaje. En suma, los conocimientos que adquieren en los diferentes niveles de enseñanza no corresponden ni al tiempo lectivo que se les consagra, ni al esfuerzo realizado, ni al costo que representan cada profesor, cada alumno y cada institución.

De hecho nunca ha sido definida claramente la esfera de responsabilidades de un profesor de lenguas. Aunque, en cierto sentido, todo libro, revista o monografía sobre la docencia de idiomas adopta ciertos criterios y ciertos supuestos sobre dichas responsabilidades y sobre los requisitos que deben cumplir para que la enseñanza tenga, por lo menos, un mínimo de resultados aceptables. En ninguna parte, sin embargo, se han reducido todos estos supuestos a una formulación simple y realista.

Robinson (1972), refiriéndose a los profesores en general y a la enseñanza en México, dice algo que, en particular para los profesores de lenguas parece ser perfectamente válido: la libertad que tienen los profesores para manipular a sus alumnos, influir en su éxito o fracaso escolar o integrar la enseñanza - aprendizaje según sus criterios particulares, es francamente considerable: "Esta facultad es extremadamente irracional en un sistema que no aplica algún instrumento más objetivo de valoración y orientación. Una medición objetiva de estas decisiones la introducción de nuevos métodos de evaluación y orientación y una reforma de las estructuras que hicieran menos arbitrarias estas deci-

siones, correrían el riesgo de ser consideradas como una reducción de la autoridad del profesor, de su libertad e independencia profesional, al someter gran parte de sus responsabilidades a procesos objetivos de análisis científico. Sin embargo, esta pérdida de autoridad llevaría consigo un aumento de la competencia. En términos de posición y prestigio de los profesores, se puede afirmar que sería más efectivo dar amplias responsabilidades, basadas en una mayor preparación, que tener que mantener una autoridad basada en un desempeño deficiente" (p.47).

Un plan o programa de enseñanza de idiomas no puede darse en contenidos o ideas generales. El primer paso tendría que ser, necesariamente, la definición clara y precisa de los objetivos a lograr. Sin éstos, será imposible evaluar los resultados obtenidos por el alumno; se hace imprescindible hacer una previsión hasta el detalle de lo que se pretende realizar, hasta el nivel en que el profesor tenga la posibilidad de seleccionar aquellas experiencias de aprendizaje más idóneas para alcanzar un objetivo.

La programación, o mejor aún, la sistematización de la enseñanza, no deberá buscar la simple actividad del alumno como un fin en sí mismo y sí, en cambio, deberá considerar variables que puedan ser manipulables, medibles y operacionales para modificar la conducta del alumno. Además de tener presente que las prácticas de enseñanza-aprendizaje se realizan con diferentes consumos de tiempo y esfuerzo, sin olvidar que muchas de ellas -

requieren de ciertas condiciones y de ciertos materiales auxiliares.

Por último, podemos señalar, con un buen margen de seguridad, la existencia de cuatro áreas en la enseñanza de lenguas extranjeras, que corresponden a necesidades académicas funcionales de cuya satisfacción dependerá directamente el éxito tanto del -- desempeño de los profesores de idiomas, como de la eficiencia de una institución en este renglón de la enseñanza:

- 1) Nivel idiomático del profesor. La primera condición que debe - satisfacerse para un desempeño docente eficaz y de calidad - - profesional, es un profundo conocimiento de la materia objeto de enseñanza, tanto en lo relativo al dominio conductual del - idioma, como a la base psicológica y lingüística correspondientes, aplicadas a la enseñanza de dicha lengua.
- 2) Claridad y precisión respecto a los objetivos educacionales - que se persiguen mediante la enseñanza de idiomas en diferentes instituciones y en diferentes niveles. Los objetivos educacionales generales de la enseñanza de lenguas extranjeras, - que son satisfechos sólomente cuando el estudiante adquiere - ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, presuponen la definición de metas específicas a lograr, es decir, de - - objetivos precisos, estrictamente vinculados a una realidad - cultural, económica y social. Esta condición, pocas veces satisfecha, dificulta o imposibilita la identificación, tanto - de los propósitos de las diferentes instituciones de nivel --

medio y superior, como de los resultados concretos que se --
desean lograr mediante la enseñanza de idiomas.

Por otra parte, los cambios o las conductas que se propone propiciar en los estudiantes, generalmente no están especificados de manera funcional y operativa, en términos de objetivos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, fácilmente se da una no muy-consistente y unívoca interpretación de su trascendencia pues, -- comúnmente, se enfatiza más la enseñanza en cuanto a contenidos -- que en cuanto a la dirección del aprendizaje del alumno.

3) Conocimientos de principios de Psicología, Pedagogía y Metodología aplicados a la enseñanza de idiomas, por parte de los -- profesores que los imparten.

Si bien la amplitud del acervo de conocimientos y habilidades que actualmente comprende la enseñanza profesional de idiomas impone serias limitaciones en cuanto a su asimilación y aplicación en clase por el profesor, la carencia de contenidos científicos, técnicos y metodológicos relevantes que debieran estar incorporados a la formación mínima suficiente del profesor, produce rendimientos escasos en el aprovechamiento de los alumnos, -- además de generar y mantener prácticas pedagógicas inoperantes y arbitrarias, junto con una inadecuada selección de experiencias de aprendizaje.

A lo anterior hay que agregar la incertidumbre del profesor respecto a los métodos apropiados para la enseñanza de lenguas, a los cuales la propaganda atribuye cualidades de "únicos",

"superiores", etc. Y a los materiales didácticos tildados de - - "prodigiosos", que cada vez en mayor cantidad inundan el mercado, aún cuando su efectividad no ha sido suficientemente probada.

4) Finalmente, como derivado de los tres puntos anteriormente expuestos, ocurre, con mucha frecuencia, la incapacidad del profesor para evaluar el rendimiento de los alumnos y corregir -- eficaz y oportunamente las desviaciones observadas de las - - conductas esperadas.

Todo lo anterior es, en términos generales, una visión pa norámica de la problemática que plantea la enseñanza profesional de idiomas, en niveles medio y superior en México.

I.4.E. Algunas características específicas de la enseñanza de -- lenguas.

Si nos limitamos al examen de las respuestas como medio - de apreciar la capacidad del alumno para analizar, sintetizar y juzgar, advertimos que, como norma, los objetivos y exámenes relacionados con el aprendizaje de un idioma extranjero, se refieren a:

- 1) El nivel de comunicación verbal a adquirir (o adquirido).
- 2) Las aptitudes exigibles del alumno.

La enseñanza de lenguas, en el contexto educativo general, centra sus objetivos en tres contenidos esenciales:

- 1) Conocimiento práctico de la lengua extranjera, que se refiere básicamente al manejo de un cierto vocabulario, a la adquisii

ción de las nociones gramaticales de base que faciliten la - producción de los automatismos necesarios a la práctica de - la lengua (hablada y escrita); posesión efectiva relacionada con actividades profesionales o culturales, etc.

- 2) Formación del alumno, que implica el uso y el desarrollo de las funciones intelectuales de adquisición y elaboración y - a la internalización de pautas y valores culturales.
- 3) Iniciación cultural de tipo general acerca de los 'pueblos ex tranjeros.

De acuerdo con el tipo de escuela o el nivel de la enseñanza, se enfatizará principalmente alguno de los tres contenidos.

Por otra parte, atendiendo a las taxonomías de los objetivos educativos de Blom y Krathwohi (1972), podemos considerar -- que el aprendizaje de la lengua y su aplicación podrían lograrse en diferentes áreas o dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Y, dentro de cada una de estas áreas, en distintos grados y niveles:

- En el dominio cognoscitivo: 1o. conocimiento; 2o. comprensión; 3o. aplicación; 4o. análisis; 5o. síntesis y 6o. evaluación.
- En el dominio afectivo: 1o. repetición; 2o. respuesta; 3o. valoración; 4o. organización y 5o. caracterización.
- En el dominio psicomotor: frecuencia, energía y duración; imitación, manipulación, precisión, control de manejo y automatización.

Por otro lado, se coincide en tratar de desarrollar, mediante la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, cuatro habilidades básicas: comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura. De hecho, estas cuatro habilidades no existen aislados y el profesor pone el acento en una u otra según lo - - exija el objetivo que trata de lograr. Es decir, no importa qué-

método se elija, los objetivos implican, invariablemente, el empleo y la comprensión de ciertas partes del vocabulario y de ciertas estructuras sintácticas e idiomáticas, así como la reproducción de frases simples, escritas y habladas.

De acuerdo con Tassara (1966), la enseñanza-aprendizaje integral de una lengua, tiende a que el alumno: "Comprenda lo que oye; reproduzca (hable) lo que comprende; lea lo que ha aprendido a hablar y escriba lo que lee" (p.19).

CAPITULO II: EVALUACION DE LA EFICACIA DIDACTICA

- II.1. Consideraciones generales acerca de la eficacia didáctica.
- II.2. Enfoque teórico.
 - II.2.A. Criterios teóricos sobre la eficacia didáctica.
 - II.2.B. Hipótesis.
 - II.2.C. Variables.
 - II.2.D. Condiciones.
 - II.2.E. Producto esperado.
- II.3. Procedimiento para el examen de profesores de lenguas extranjeras en niveles de enseñanza media y superior.
 - II.3.A. Características del procedimiento.
 - II.3.B. Características del examen.
 - II.3.C. Descripción de las áreas del examen.
 - II.3.D. Objetivos específicos para cada área del examen.
 - II.3.E. Factores para la evaluación de los objetivos propuestos - para cada área.

II.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACION DE LA -
EFICACIA DIDACTICA.

El problema de la evaluación de la eficacia didáctica presenta matices psicológicos y pedagógicos. Necesita ser propuesto en el plano teórico y cultural de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula.

En esta clase de evaluación pueden entrecruzarse distintas finalidades. No obstante, la información que comúnmente se busca, está orientada al conocimiento de la capacidad o de la personalidad del profesor. La información se obtiene midiendo, estimando o evaluando rasgos y conductas que se consideran pertinentes - - (García, 1972).

"Medir" la eficacia didáctica implica establecer una relación de correspondencia entre una serie de objetos (rasgos, conductas) y una serie de números, según una o varias normas establecidas para asignar un número a cada objeto medido. "Estimar" la eficacia es una especie de aproximación a las características del sujeto en relación con un medio ambiente, tarea o situación de -- criterios específicos. "Evaluar" supone un proceso destinado a -- determinar el grado en que se ha logrado una metas previamente establecida y requiere, además, de una interpretación de los resultados del proceso.

La evaluación de la eficacia didáctica implica esencialmente seleccionar los atributos que son importantes para juzgar el valor del fenómeno "eficacia"; desarrollar y aplicar procedi-

mientos que describan en forma efectiva y precisa los atributos seleccionados y, finalmente, expresar una síntesis de la evidencia proporcionada por estos procedimientos, en un juicio de valor (García, 1972).

Puede evaluarse la eficacia didáctica a partir de dos -- fuentes de información: el objeto y el sujeto. En efecto, se -- puede partir de los conocimientos y contenidos que interesa evaluar, intentarse su medida en cierto momento, independientemente de la manera como estos conocimientos hayan sido adquiridos y -- del destino ulterior que tengan en cada quien. Este procedimiento es útil si lo que interesa es determinar el nivel de memorización de hechos y nociones, de respuestas exactas que la persona ha logrado, etc.

También es factible dejar en segundo término el "objeto" y concentrar toda la atención en el sujeto, partiendo de exáme-- nes concebidos en función de ciertos programas, independiemte de las características particulares del individuo.

La primera fuente de información posee características -- "conceptuales" y la segunda es "pseudopsicológica". Ambas conducen a proyecciones especulativas del saber o del actuar de la -- persona en cuestión. Una forma más válida debería intentar el -- provocar una situación de equilibrio entre la expresión de conte'idos y la manifestación de los modos personales de actuar, elaborar, asociar y concluir.

Barr (1966), distinguió cuatro ángulos para intentar una

evaluación de la eficacia didáctica que podrían presentar ciertas ventajas y desventajas, de acuerdo con los propósitos que se - - persigan:

- "1) Evaluando los rasgos o cualidades del profesor que se consideran asociados a la eficacia.
- 2) Evaluando los requisitos formativos y mentales para la eficacia didáctica: conocimientos, experiencia, inteligencia, etc.
- 3) Evaluando el desempeño del profesor.
- 4) Evaluando los cambios que tienen lugar en los alumnos como - consecuencia de la enseñanza" (p.87).

Si suponemos, como lo hemos reiterado a lo largo de este trabajo, que la función primordial del profesor es promover el - aprendizaje de los alumnos y que éste es producido por el desempeño del profesor en el aula, sólomente los dos últimos enfoques antes mencionados tocan el núcleo del problema.

La medida o la evaluación de los requisitos mentales previos al éxito de la enseñanza y de las cualidades que podrían -- asociarse con la eficacia, tendrían valor si han sido estimados con respecto del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. En este caso, la medida de dichas capacidades proporcionaría importantes datos acerca de la evolución del profesor y del pronóstico de sus capacidades. Pero, por otra parte, presentaría problemas sumamente complicados el tratar de correlacionar cada uno de los rasgos medidos con las distintas fases de la enseñanza-aprendizaje y con los cambios en el rendimiento de los alumnos.

La medida o la evaluación del desempeño, por su parte, -

permite considerar la posible relación entre el comportamiento docente y los cambios en los alumnos, en una situación muy propicia para la investigación experimental, mediante la cual seguramente se echaría luz sobre la efectividad de diversas formas de conducta didáctica en el aula.

Por todo lo anterior, es necesario partir de los campos de la psicología de la educación y del aprendizaje, para buscar la correlación de las variables más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases: las actividades del profesor y las actividades de los alumnos, que dan lugar a un complejo modelo de interacción comportamental en el que los cambios en una parte afectan o producen cambios en la otra.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las conductas no son positivas o negativas en sí mismas, es decir, divorciadas de objetivos, personas, principios actuantes y aspectos limitantes en cada situación específica. Asimismo, las conductas que resultan efectivas en ciertas condiciones, pueden ser completamente inútiles en otras circunstancias. Por ello, cuando se define el punto de partida, se planean claramente los objetivos a lograr y se especifican las actividades concretas a realizar, se propicia la adecuación constante a cada proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por los alumnos como por el profesor.

II.2. ENFOQUE TEORICO

El objetivo general que enunciamos para este segundo capítulo, implica desarrollar nuestra exposición en torno de tres -- problemas específicos que, por contener factores sumamente complejos y variables, obligan a una aproximación teórica que facilite su encuadre metodológico, es decir, a un planteamiento que:

- 1) Permita, mediante la observación y/o la experimentación, determinar la confiabilidad y la validez de un procedimiento -- para examinar, evaluar y seleccionar profesores de lenguas -- extranjeras en niveles de enseñanza media y superior.
- 2) Contenga variables que, por ser definibles operacionalmente, - sea susceptible su observación y/o manipulación experimental.
- 3) Haga explícitas las observaciones y/o las operaciones a realizar.

Los tres problemas centrales a que hemos hecho referencia son los siguientes:

- 1) Establecer los atributos del profesor de lenguas eficiente.
- 2) Determinar los aspectos más sólidos y más débiles del desempeño docente de los candidatos a profesores, mediante procedimientos de examen.
- 3) Evaluar y clasificar al candidato a profesor según el rendimiento docente manifestado en el examen, dentro de una población normal de profesores de lenguas extranjeras, en niveles de enseñanza media y superior en México.

El primer problema planteado nos proporcionará el marco de referencia necesario para establecer los criterios acerca de un desempeño eficiente en la enseñanza de idiomas.

El segundo problema se refiere propiamente al procedimiento de examen que permitirá la observación y la medición del desempeño docente de un candidato a impartir lenguas.

El tercer problema apunta al establecimiento de criterios de evaluación para la selección de profesores, de acuerdo con las normas fijadas para una población normal dada.

En el desarrollo de los diferentes apartados de este capítulo trataremos lo relativo a cada uno de los problemas señalados.

II.2.A. Criterios teóricos acerca de la eficacia didáctica

Podemos identificar la eficacia didáctica como el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos para una unidad de instrucción dada, una vez que se ha definido el punto de partida. Este planteamiento nos lleva a considerar que, si bien el enunciado puede ser válido como constante:

- a) Los objetivos de un ciclo de instrucción que debe lograr el profesor de lenguas varían:
 - De tiempo en tiempo.
 - Para una institución dada y aún entre instituciones.
 - De acuerdo con los distintos niveles de enseñanza, los contextos educativos, etc.
- b) Los atributos positivos que pueden caracterizar a un profesor de lenguas cuyo desempeño sea eficiente, estarán subordinados, correlativamente, a los objetivos que debe poder lograr y que, por lo mismo, deberán variar en forma similar a lo anotado en a).
- c) El logro, por los alumnos, de los objetivos propuestos para una unidad de instrucción puede variar de acuerdo con:
 - Las condiciones de enseñanza-aprendizaje antecedentes.
 - La estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor.
 - La pertinencia del objetivo propuesto.
 - Las características específicas del grupo de alumnos.

d) Los criterios para determinar si un alumno ha logrado los objetivos propuestos para una unidad de instrucción pueden variar según:

- El procedimiento de evaluación empleado.
- El momento en que se realiza la evaluación.
- Los niveles de rendimiento esperados
- Los aspectos de la ejecución seleccionados como "muestras"

Todas las variables señaladas influyen en dotar de un gran dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y son factores importantes para el éxito o el fracaso del mismo.

En este orden de ideas, en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, la eficiencia didáctica del profesor deberá apoyarse, básicamente, en lo anotado en los incisos c) y d) antecedentes, ya que en ellos se incluyen factores que obligan metodológicamente, en una clase dada, a estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático; en cuyo caso, por aplicar el profesor materiales, exámenes, métodos y técnicas didácticas en función de objetivos conductuales pertinentes a cada etapa del proceso de aprendizaje, podrá obtener del grupo de alumnos, con un alto nivel de probabilidades, el rendimiento escolar necesario como evidencia de que ha logrado los objetivos educativos particulares propuestos para la unidad de instrucción.

II.2.B. Hipótesis

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, podemos formular la hipótesis siguiente: "El profesor de idiomas que cumple con mayor eficacia los objetivos particulares propuestos-

para una unidad de instrucción es aquel que sistematiza su enseñanza".

II.2.C. Variables.

En el enunciado hipotético que presentamos podemos distinguir las variables siguientes:

- Institucional: Profesor de lenguas extranjeras
- Independiente: La sistematización de la enseñanza y sus características.
- Dependiente: El grado o la medida en que se logran los objetivos.
- Objetivos: Resultados que se prevén o que se desean alcanzar en un plazo determinado (Heredia, 1972).
- Objetivo Educativo: Descripción y delimitación de la conducta que se espera del estudiante al finalizar un ciclo de instrucción, por lo que - - también se les llama "objetivos conductuales" y, por incluir tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje, también se les llama "objetivos de enseñanza-aprendizaje" (Heredia, 1972).
- Objetivo particular: Objetivo de una asignatura, materia o - unidad de instrucción.

II.2.D. Condiciones

- a) Clase de conducta que deberá desarrollar el candidato a-profesor: realizar una "Práctica Pedagógica" en situación de examen de rendimiento.
- b) Ejecución manifiesta: impartir tres clases consecutivas-
 - (1) de la lengua extranjera correspondiente, ante un grupo de estudiantes de esa lengua, desarrollando un "Plan de clases" específico para la práctica Pedagógica.
- c) Situación de examen: la Práctica será observada y evaluada por tres profesores examinadores (2) que registrarán por escrito, en el transcurso de las clases, la información relativa al desempeño docente del candidato.
- d) Realización de la Práctica: el profesor sistematizará - su enseñanza, es decir, aplicará materiales, exámenes, - métodos y técnicas didácticas, en función de los objetivos conductuales pertinentes para cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-
- (1) En un plan tentativo, consideramos necesario que la Práctica sea observada simultáneamente por tres examinadores, con el fin de que cada uno de ellos tenga bajo su observación sólamente determinadas áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que la actividad de los examinadores en -- conjunto permita que se abarque adecuadamente todo el proceso y se obtenga la información requerida.
 - (2) Por otra parte, también tentativamente, consideramos que un período de tres clases consecutivas es el tiempo mínimo necesario para que se realice adecuadamente la Práctica Pedagógica y, asimismo, observar el desempeño del candidato y - el incremento en el aprendizaje de los alumnos.

II.2.E. Producto esperado.

El candidato a profesor manifestará su eficacia didáctica al obtener del grupo de alumnos en que haya practicado, el rendimiento escolar necesario como evidencia, de acuerdo con procedimientos objetivos de evaluación, de (test-retest), de que ha logrado los objetivos educativos particulares propuestos en el Plan de Clases previamente elaborado.

II.3. Procedimiento para el examen de profesores.

El procedimiento más válido y confiable para seleccionar profesores de lenguas extranjeras en niveles de enseñanza media y superior deberá incluir una parte en la que el candidato a profesor realice una Práctica Pedagógica, es decir, imparta ante un grupo de alumnos la lengua extranjera que desea enseñar, desarrollando un Plan de Clases elaborado específicamente para la Práctica, a fin de hacer factible la evaluación diagnóstica del rendimiento docente manifestado por el candidato.

II.3.A. Características del procedimiento de examen.

El procedimiento descrito, destinado a poner de manifiesto los aspectos más sólidos y más débiles del desempeño docente del candidato a profesor, no excluye el que se le apliquen exámenes tendientes a determinar, por ejemplo, el conocimiento de la lengua extranjera que desea impartir (que incluso sería el requisito previo a esta parte práctica del examen "global"), la formación académica, la experiencia, etc., de acuerdo con las necesi-

dades específicas de una institución dada, el nivel de enseñanza, etc. etc.

Proponemos que el candidato a profesor realice una práctica de tipo "equivalente", por ser éste el que le brinda la oportunidad de realizar efectivamente la conducta que deseamos evaluar, idéntica al comportamiento que exhibirá como profesor de idiomas: impartir clases de una lengua extranjera. Los problemas que se le plantean en situación de examen requieren de hacer manifiesta la capacidad para aplicar, en situaciones similares, la destreza adquirida.

Proponemos que el candidato a profesor realice la Práctica desarrollando un Plan de Clases elaborado específicamente para el examen, en virtud de que, de esta manera, se contará previamente con una descripción de las características particulares de la Práctica acerca de: 1° el tema o contenido central de la instrucción; 2° los objetivos específicos que tratará de lograr el candidato durante la Práctica y 3° el método, las técnicas, los materiales y el procedimiento de examen que aplicará para evaluar el logro de los objetivos propuestos.

Por otra parte, el Plan de Clases no sólo permitirá al candidato planear las actividades que llevará a cabo (lo cual puede evaluarse en forma independiente), sino que, para los examinadores, será un marco de referencia útil y necesario para hacer la evaluación de la Práctica.

Proponemos que se realice una evaluación diagnóstica de la Práctica que efectúe el candidato, porque pretendemos determinar la presencia o ausencia de las habilidades requeridas para que un profesor de lenguas pueda realizar con éxito su función. Con lo cual se posibilitará la clasificación del candidato dentro de una población dada.

Finalmente, atendemos el rendimiento docente porque nuestro propósito es evaluar, mediante el examen de capacidad que constituye la Práctica Pedagógica, las habilidades que el candidato ha adquirido y que deberá demostrar, conductual y manifiestamente, en el nivel de aplicación. La evidencia de su eficacia se obtendrá mediante un procedimiento de "test-retest" que se aplicará a los alumnos.

II.3.B. Características del examen

El rendimiento docente del candidato, al realizar la Práctica, se hará evidente en, por lo menos, siete áreas susceptibles de evaluación:

- a) La aplicación del Plan de Clases;
- b) La aplicación de métodos de enseñanza;
- c) La aplicación de técnicas de enseñanza;
- d) El uso de la lengua extranjera;
- e) La selección de prácticas de enseñanza-aprendizaje;
- f) Las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos, y

- g) Actividades valorativas y correctivas del aprendizaje -
de los alumnos.

II.3.C. Descripción de las áreas del examen

- a) Plan de Clases.- Consistirá en una descripción escrita-
de las características de la Práctica que efectuará el-
candidato durante los tres días que estará a su cargo -
la clase, debiendo incluir:
- Tema central de cada clase y/o de las tres clases
 - Nombre del método o libro de texto que empleará.
 - Lección, unidad o segmento que servirá de fuente para el
contenido de cada clase y/o de las tres clases.
 - Objetivos de enseñanza-aprendizaje para cada clase y/o
para las tres clases.
 - Equipo y/o materiales que requerirá para impartir las -
clases.
 - La descripción del examen específico que aplicará a sus
alumnos en la Práctica, para comprobar que los estudiantes
lograron el objetivo propuesto, si dicho examen es-
de tipo oral, o una copia del mismo si es escrito.
- b) Método de enseñanza: es un conjunto lógico y unitario -
de procedimientos que tienden a dirigir el aprendizaje
del alumno (C.N.M.E./72-33)
- c) Técnicas de enseñanza: son aquellos recursos didácticos
a los cuales se acude para concretar un momento de la -

lección o parte del método en la realización del apren-
dizaje del alumno (C.N.M.E./72-33)

- d) Uso de la lengua extranjera por el candidato: se - -
 refiere a la utilización de la lengua como instrumen-
 to de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendi-
zaje, en la cual es factible la observación de fallas
 o errores en:
- La fluidez.
 - La pronunciación.
 - La entonación.
 - El vocabulario.
 - La corrección gramatical.
 - La ortografía.
- e) Prácticas de enseñanza-aprendizaje: corresponden a -
 las actividades solicitadas por el candidato a profe-
sor, que deberá realizar el alumno para lograr los -
 objetivos propuestos.
- f) Relaciones interpersonales candidato-alumnos: se - -
 refieren al establecimiento de condiciones que pueden
 propiciar o interferir con un ambiente estimulante -
 para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) Actividades valorativas y correctivas del aprendizaje
 de los alumnos: las "valoraciones" se refieren a las ac-
tividades del candidato que tienden a estimar la me-
 dida en que la clase en su conjunto, o los alumnos -

en lo individual, han logrado los objetivos de instrucción previstos. Las "correcciones" corresponden a las actividades que el alumno efectúa en su desempeño para reorientarse al logro de los objetivos -- propuestos, mediante la modificación de su respuesta, dirigido por el candidato (o por otros alumnos).

II.3.D. Objetivos específicos para cada área del examen

- a) Plan de clases: El candidato presentará ante la "Comisión Examinadora", el Plan de clases que desarrollará, de acuerdo con la estructura que se le señale.
- b) Métodos de enseñanza: El candidato aplicará el o los métodos didácticos que con mayor eficacia conduzcan al grupo al logro de los objetivos de instrucción -- previstos.
- c) Técnicas de enseñanza: el candidato a profesor utilizará las técnicas didácticas que posibiliten, con la mayor eficacia, el concretar las partes de la unidad de instrucción o del método de enseñanza y el conducir a los alumnos al logro de los objetivos previstos.
- d) Uso de la lengua extranjera: El candidato a profesor no deberá cometer fallas o errores al emplear la -- lengua como instrumento de comunicación y como materia de enseñanza.

- e) Prácticas de enseñanza-aprendizaje: El candidato a profesor solicitará de los alumnos y éstos efectuarán las prácticas de enseñanza-aprendizaje adecuadas al objetivo de instrucción previsto.
- f) Relaciones interpersonales profesor-alumnos: El candidato a profesor establecerá, en su interacción con los alumnos, las condiciones didácticas que propicien un ambiente estimulante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) Actividades valorativas y correctivas del aprendizaje: El candidato a profesor realizará las actividades valorativas de las prácticas de enseñanza-aprendizaje realizadas por los alumnos y aplicará oportuna y eficazmente los procedimientos de reajuste o corrección que reorienten al grupo en general, o a los alumnos en lo individual, hacia el logro de los objetivos de instrucción propuestos, de acuerdo con los criterios de ejecución y rendimiento correspondientes.

II.3.E. Factores para la evaluación de los objetivos propuestos para cada área.

a) Plan de Clases:

- 1º La especificación del Plan de Clases deberá coincidir con los lineamientos señalados.

2° Los objetivos de instrucción deberán enunciarse de manera que:

- Se mencione el resultado conductual que se desea obtener del alumno;
- Se señale el comportamiento o la ejecución que manifiestamente el alumno realizará como evidencia de haber lo--grado los objetivos propuestos;
- Se definan las condiciones bajo las cuales deberá ocurrir la evidencia del aprendizaje de los alumnos;
- Se especifiquen los criterios de rendimiento aceptables - como evidencia de haberse logrado los objetivos de ins--trucción, tanto a nivel individual como de grupo.

3° Deberá establecer el instrumento de evaluación del - - aprendizaje de los alumnos que aplicará.

4° Deberá aplicar efectivamente el Plan de Clases a la - - Práctica que desarrolle.

b) Método de enseñanza:

- 1° Tipo de método o métodos didácticos (audiolingual, au--diovisual, gramatical, directo)
- 2° Procedimiento seguido en la aplicación del método (rí-gido, semirrígido, ocasional)
- 3° Conducta exhibida por el candidato (activa, pasiva, al-ternada)
- 4° Conducta exhibida por los alumnos (activa, pasiva alternada)

5° Forma de actuar de los alumnos (individualizada, colectiva, grupos pequeños)

6° Empleo de la lengua española por el candidato (tiempo, frecuencia, ocasión)

7° Empleo de la lengua española por los alumnos (tiempo, frecuencia, ocasión)

c) Técnicas de enseñanza

1° Los tipos y subtipos de técnicas empleadas (presentación, exposición, explicación, participación)

2° Los auxiliares visuales y/o auditivos empleados

3° La habilidad manifestada para utilizar los diversos recursos didácticos de que se auxilió.

4° El tiempo dedicado a la aplicación de las técnicas

5° La secuencia seguida en la aplicación de las técnicas.

6° El contenido presentado y su relación con el tema central de la clase.

d) Uso de la lengua extranjera

Número de errores o fallas cometidas y las observaciones correspondientes a:

1° La fluidez

2° La pronunciación

3° La entonación

4° El vocabulario

5° La corrección gramatical

6° La ortografía

e) Prácticas de enseñanza-aprendizaje.

1° Conducta exhibida por los alumnos: leer, escribir, - -
imitar, hablar, etc.

2° Contenido de las prácticas (material de instrucción)

3° Tiempo dedicado a la realización de las prácticas

4° De acuerdo con el objetivo especificado, el tipo de --
práctica realizada: (C.N.M.E./72-32)

- Equivalente: Actividades del alumno idénticas a la con-
ducta que deberá exhibir exitosamente al final de la --
unidad de instrucción.

- Análoga: Actividades del alumno similares en la natura-
leza del estímulo y de la respuesta producida a la con-
ducta final que se desea obtener.

- Intermedia: Actividades del alumno para dominar destre-
zas previas básicas, que lo capaciten para el logro de-
la conducta final esperada.

- Inadecuada: Actividades del alumno no relacionadas en -
modo alguno con los objetivos que se persiguen.

f) Relaciones interpersonales profesor-alumnos.

1° Si el candidato revisa las tareas o ejercicios.

2° Si los alumnos realizan las tareas o ejercicios que el-
candidato solicita.

3° Si el candidato responde las preguntas que se le formu-
lan.

- 4° Si el candidato explica cuando se le solicita
 - 5° Si los alumnos participan espontáneamente
 - 6° Si el candidato se dirige a la mayoría del grupo
 - 7° Si los alumnos sugieren temas o actividades a desarrollar.
 - 8° Si el candidato sugiere formas de realizar los trabajos, formas de estudiar, etc.
 - 9° Si el candidato refuerza la conducta de los alumnos.
 - 10° Si entre profesor y alumnos hay un trato cordial
- g) Actividades valorativas-correctivas del aprendizaje
- 1° Si se realizaron actividades valorativas de las ejecuciones y los rendimientos de los alumnos, manifestados en las prácticas.
 - 2° Muestras de ejecución y rendimiento valoradas:
 - Grupo total de alumnos.
 - Grupos pequeños.
 - Alumnos aisladamente.
 - 3° Formas de valorar empleadas:
 - Observación
 - Interrogatorio oral
 - Comunicación oral
 - Interrogatorio escrito
 - Solicitando la realización de ejecuciones específicas.

- 4° Ejecuciones valoradas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión escrita (lectura), memorización, etc.
- 5° Rendimiento valorado:
- Fluidez verbal
 - Pronunciación
 - Entonación
 - Vocabulario
 - Corrección gramatical
 - Ortografía
 - Redacción
- 6° Si las valoraciones realizadas guardaron relación con el objetivo previsto para la Práctica.
- 7° Si el candidato corrigió las desviaciones detectadas en las ejecuciones y los niveles de rendimiento, manifestados en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- 8° Muestras de ejecución corregidas:
- Grupo total de alumnos
 - Grupos pequeños
 - Alumnos aisladamente
- 9° Procedimientos de corrección:
- Voz del profesor. (como modelo)
 - Voz de otros alumnos (como modelo; producción de la respuesta correcta)

- Grabaciones diversas (ejercicios auditivos, lecciones, segmentos, etc.)
 - Lectura (en silencio, en voz alta, de rapidez, de comprensión, etc.)
 - Memorización (vocabulario, estructuras, reglas gramaticales)
 - Mecanizaciones (formas, estructuras, modismos, etc.)
 - Ejercicios varios (dictados, escritura, copiado, diálogos, conversaciones)
- 10° Ejecución corregida: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión visual (lectura), memorización.
- 11° Rendimiento corregido:
- Fluidez verbal
 - Pronunciación
 - Entonación
 - Vocabulario
 - Corrección gramatical
 - Ortografía
 - Redacción
- 12° Si el ciclo de valoración-corrección se mantuvo - - hasta el logro de los niveles de rendimiento esperados, de acuerdo con los criterios correspondientes; o bien, qué tratamiento se dio a las desviaciones observadas en el aprendizaje de los alumnos.

13° Si las valoraciones-correcciones hicieron evidente - que los alumnos lograron el objetivo previsto para - la unidad de instrucción. Esto último se establecerá comparando los resultados obtenidos en el pre-test con los del post-test.

CAPITULO III: MODELOS DE FICHAS DE OBSERVACIONES Y REPORTE DE LA PRACTICA PEDAGOGICA.

- III.1. Observación de clases y uso de instrumentos para el registro y el análisis de la información recabada.
- III.2. Modelo de ficha de observación de las Prácticas Pedagógicas basadas en principios de enseñanza audiolingual (Modelo # 1).
- III.3. Modelo de ficha de observación de las Prácticas Pedagógicas basadas en principios de enseñanza audiovisual. (Modelo # 2).
- III.4. Modelo de reporte de las observaciones de las Prácticas Pedagógicas (Modelo # 3).

III.1. OBSERVACIONES DE CLASES Y USO DE INSTRUMENTOS PARA EL REGISTRO Y EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA.

Dado que en el procedimiento de exámen que especificamos - en el capítulo anterior señalamos los principios que deberían cumplirse para la realización de la Práctica Pedagógica, trataremos ahora lo relativo al método más apropiado para la observación del mencionado examen y del desempeño del candidato.

10. Cada examinador conocerá con suficiente anticipación - el Plan de clases que el candidato a profesor haya elaborado para su examen, a fin de disponer de un marco de referencia útil y necesario para observar la Práctica.
20. En base al Plan de clases que el candidato haya entregado y de acuerdo con los objetivos que propenga para la Práctica y del procedimiento específico que seguirá para evaluar el logro de dichos objetivos, se formulará y aplicará a los alumnos del grupo(1) en que vaya a practicar, un examen de rendimiento escolar (pre-test), en una fecha inmediata anterior a la de la Práctica, a fin de obtenerse información básica sobre el posible incremento en el aprendizaje de los alumnos, comparan-

(1) Con el fin de procurar que los exámenes se realicen en condiciones controlables, para determinar los grupos en que los candidatos efectuarán su Práctica se hará un estudio piloto para obtener información acerca de las características de los diferentes grupos de clases que podrían utilizarse.

do luego los resultados con los posteriores a la realización de la Práctica (pos-test).

30. Cada examinador se auxiliará de instrumentos de registro útiles para recoger información relativa al desarrollo de la Práctica y al desempeño del candidato a profesor. Estos instrumentos de registro, que nosotros identificaremos como "Fichas de observación", deberán cumplir ciertos requisitos de funcionalidad y efectividad.
40. Cada examinador deberá seguir cuidadosamente las instrucciones específicas que se señalen tanto para el procedimiento de observación, como para el empleo de las fichas, a fin de no introducir modificaciones que hagan variar, sin control, las condiciones del examen.
50. Al concluir el período de observación, el examinador -- llenará una forma de Reporte, en la cual, a partir de los datos consignados en la Ficha, elaborará sus conclusiones sobre el particular, a fin de hacer susceptible de análisis y evaluación la información recabada.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que cada situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas contiene muchos factores de variabilidad en cuanto a: dinámica del proceso; secuencia de actividades; forma de actuar del profesor y de los alumnos; auxiliares didácticos que se empleen; distintos niveles de enseñanza-aprendizaje, etc. En suma, la estructura de cada proceso puede tomar características muy particulares.

Nosotros, partiendo del análisis de los diferentes métodos de enseñanza y de las características más representativas y constantes de las clases de idiomas que se imparten en niveles de enseñanza media y superior en México, encontramos algunos factores importantes para procurar la validez del desempeño del profesor-observador y para contar con materiales adecuados a las diferentes estructuras de las clases.

- 1o. El profesor-examinador deberá tener un conocimiento de la lengua extranjera que se impartirá, en un nivel de suficiencia superior, o por lo menos igual, que el nivel en que será enseñada, tanto en el dominio oral como en el escrito.
- 2o. El profesor-examinador deberá haber recibido instrucción y capacitación, incluyendo un período de práctica supervisada, que garantice la calidad requerida tanto en lo que se refiere a la observación de las clases y el uso de materiales de registro, como en lo relativo a un cierto conocimiento de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza que se emplean con mayor frecuencia en la docencia de lengua extranjeras; procedimientos para la evaluación del rendimiento escolar y objetivos de enseñanza-aprendizaje; dinámica de grupos, etc.

La actual docencia de lenguas extranjeras, en niveles de enseñanza media y superior en México, se apoya básicamente en principios didácticos de dos clases principales: enseñanza audiolingual y enseñanza audiovisual.

En el primer caso, los métodos de enseñanza particulares, de tipo audiolingual, presentan estructuras poco rígidas en cuanto a la integración del grupo y el desarrollo de la clase, en virtud de lo cual es factible que el profesor introduzca una serie de adaptaciones y modificaciones, casi de tipo personal, se auxilie de uno o más libros de texto, cuadernos de ejercicios y recursos didácticos también muy variables; todo lo cual hace que esos métodos particulares sean "eccléticos" en cierto modo. En suma, el profesor adopta el criterio que le parece más conveniente y lo adapta a la clase que desea impartir.

En el segundo caso, los métodos basados en enseñanza de tipo audiovisual son más bien rígidos y presentan estructuras similares en las secuencias de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos de que se auxilian y las características básicas del proceso. Su aplicación requiere más del profesor un conocimiento casi exhaustivo del método, que de una gran imaginación, pues excepcionalmente es válido introducir modificaciones, especialmente en los primeros niveles de enseñanza. En suma, en la enseñanza audiovisual el profesor debe adaptar su desempeño a las exigencias del método.

En base a todas estas consideraciones, hemos trabajado en el diseño de dos fichas de observación: una basada en procesos - de enseñanza-aprendizaje con características audiolinguales y -- otra basada en procesos con características audiovisuales. Ambas han sido aplicadas experimentalmente en instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas pero, por carecer de información suficientemente consistente, derivada de las observaciones sobre su aplicación, las presentaremos únicamente como "modelos", con lo cual queremos indicar que, obviamente, son susceptibles de perfeccionamiento.

Por último, estas fichas están diseñadas para cubrir cinco de las siete áreas que describimos en el capítulo anterior. Las áreas restantes están consideradas únicamente en el "Reporte de las observaciones".

III.2. MODELO DE FICHA DE OBSERVACION BASADA EN PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA AUDIOLINGUAL (Modelo 1).

Esta ficha deberá utilizarse precisamente en el momento - de observarse la Práctica. Su estructura facilitará:

- a) El registro, en forma escrita, de la información relativa a las diferentes áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje observado y
- b) Una guía útil para que el examinador observe en forma sistemática aquellas áreas de la Práctica que serán analizadas y evaluadas.

INSTRUCCIONES PARA EL REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES.

- a) Llene los datos generales que se indican en el apartado corres

pondiente de la ficha, basándose en el Plan de clases que desarrollará el candidato a profesor durante la Práctica.

- b) Secuencia para el registro de las observaciones:

	Primer Día	Segundo Día	Tercer Día
Primer Observador	Hoja 1	Hoja 2	Hoja 3
Segundo observador	Hoja 2	Hoja 3	Hoja 1
Tercer observador	Hoja 3	Hoja 1	Hoja 2

- c) Observe cuidadosamente las instrucciones o anotaciones específicas que se señalan para cada apartado de la ficha. En la mayoría de los casos se le solicitará que indique con "X" su respuesta; en otras ocasiones deberá aclarar su respuesta o, a la vez, indicar la respuesta y hacer aclaraciones sobre la misma.
- d) En la hoja 1, apartados 3 y 4, se solicita que especifique el tipo de conducta tanto del profesor como de los alumnos. Al respecto, deberá tener presentes los criterios siguientes:

CONDUCTA PASIVA

- Del profesor: Utiliza las lecciones del libro de texto para que los alumnos las memoricen; basa su clase en abundante exposición oral, marcadamente dogmática; emplea escasos materiales didácticos auxiliares; solicita pocas actividades y no las valora o corrige sino muy esporádicamente; se dirige al grupo en forma impersonal o a pocos alumnos.
- De los alumnos: Permanecen en actitud de recepción de contenidos que suministra el profesor; toma dictados, escucha la exposición de la clase, memoriza contenidos que no reproduce o aplica; atiende a la presentación de materiales; no realiza ejercicios y su participación es aislada y escasa.

CONDUCTA ACTIVA

- Del profesor: Utiliza diversos recursos para interesar al alumnado y lograr que éste actúe física o intelectualmente, de modo que realice experiencias de aprendizaje dirigidas: expone -- contenidos, presenta materiales, propone ejercicios orales o escritos que valora o corrige, propicia la participación de la mayoría de los alumnos.
 - De los alumnos: Participan en el desarrollo de la clase, aplican los conocimientos adquiridos, realizan actividades de aprendizaje: diálogos, conversaciones, ejercicios diversos, toman -- notas, hacen preguntas, memorizan contenidos que evocan, reproducen y aplican. Su participación es constante y notoria.
- e) En la hoja 1, apartado 5, se le solicita que indique la forma -- de actuar de los alumnos. Al respecto, puede observar los critérios siguientes para registrar su información:
- Forma individualizada: Los alumnos realizan actividades diferenciadas, orientadas y supervisadas por el profesor.
 - En grupos pequeños: El grupo total se subdivide en pequeños -- grupos que realizan actividades diferenciadas, orientadas y -- supervisadas por el profesor.
 - Forma colectiva: Todos los alumnos realizan el mismo tipo de actividad, orientados y supervisados por el profesor.
- f) En la hoja 2, apartado III, se le solicita que, además del contenido y el tiempo que corresponden a las "prácticas de enseñanza-aprendizaje", se especifique el tipo de práctica realizada -- por los alumnos, de acuerdo con el objetivo propuesto para la -- unidad de instrucción. Al respecto, observe estos criterios:
- Práctica equivalente: Actividades del alumno idénticas a -- la conducta que deberá realizar exitosamente al final del período de -- instrucción, descritas en el objetivo de aprendizaje propuesto.

- Práctica análoga: Actividades del alumno similares en la naturaleza del estímulo y de la respuesta producida, a la conducta final que se desea evaluar.
- Práctica intermedia: Actividades del alumno que deben dominarse como destrezas básicas o preliminares, que lo capaciten para el logro del objetivo propuesto.
- Práctica inadecuada: Actividades del alumno no relacionadas directa o indirectamente con el objetivo propuesto.

g) En la hoja 3, punto 1, se pregunta si se realizaron actividades "valorativas-correctivas" del aprendizaje. Las preguntas siguientes pueden orientarle para responder este punto: el profesor, ¿trató de estimar la medida en que los alumnos estaban aprendiendo? ¿Hizo preguntas concretas o solicitó actividades específicas para valorar el aprendizaje? Cuando detectaba algún error, ¿trataba de que el alumno se corrigiera? etc.

COMISION EXAMINADORA.

FICHA DE OBSERVACION DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS BASADAS EN PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA AUDIOLINGUAL.

Idioma que se impartirá: _____ Nivel: _____ Horario: _____

Plantel en que se efectuará la Práctica: _____

Fecha de las observaciones: Del: _____ al: _____ de: _____ de 197_____

Nombre del examinador: _____

TEMA CENTRAL DE LAS CLASES: _____

NOMBRE DEL METODO QUE SE APLICARA: _____

Libro de texto que empleará: _____

Lección: _____ Segmento o Unidad: _____

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA PRACTICA: _____

PROCEDIMIENTO ESPECIFICO QUE SEGUIRA EL PROFESOR PARA EVALUAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS: _____

OTRAS OBSERVACIONES

REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES

(Indique con "X")

I. METODO DE ENSEÑANZA.

- 1 Método aplicado: a) Audiolingual: ___ b) Gramatical: ___
c) Directo: ___ d) Otro: _____
2. El profesor aplicó el método: Sin modificaciones: _____
Con modificaciones (aclare): _____
3. La conducta del profesor fue predominantemente:
a) Activa: ___ b) Pasiva: _____.
4. La conducta de los alumnos fue predominantemente:
a) Activa: ___ b) Pasiva: _____.
5. La forma de actuar de los alumnos fue predominantemente:
a) Individualizada: ___ b) Grupos pequeños: ___ c) Colectiva: _____.
6. ¿Empleó la lengua española el profesor? Sí: _____ No: _____.
7. Emplearon la lengua española los alumnos? Sí: ___ No: _____.

(indique con "X").

II. TECNICAS DE ENSEÑANZAA. Presentación de la Clase.

AUXILIARES VISUALES		AUXILIARES AUDITIVOS	
Felículas	Libro de texto	Lecciones grabadas	
Filminas	Textos varios	Diálogos grabados	
Dibujos	Cuaderno de Ejerc.	Grabaciones varias	
Pizarrón	Mímica	Voz del profesor	
Objetos reales	Otro:	Otro	

- A.1. El profesor usó con destreza los auxiliares: Sí: ___ No.: ___?
- B. Exposición de la Clase.
- B.1. Exposición de contenidos sin participación del alumno: ___
- B.2. Exposición con preguntas: _____
- B.3. Exposición comentada: _____
- B.4. Otra (especifique): _____
- C. Explicación de la Clase.
- C.1. Observaciones sobre los errores o fallas cometidas por el profesor en el uso de la lengua extranjera: Fluidez: _____ Pronunciación: _____
Entonación: _____ Vocabulario: _____ Corrección Gramat.: _____ Ortografía: _____ Otro: _____
- OBSERVACIONES: _____

III. PRACTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

Señale el contenido de las conductas realizadas por los alumnos, el tiempo aproximado que se dedicó para efectuarlas y - el tipo de práctica, de acuerdo con el objetivo propuesto para la unidad.

CONDUCTAS	CONTENIDO O TEMA	TIEMPO	PRACTICA
Leer			
Escribir			
Memorizar			
Reconocim./Comprens. visual			
Reconocim./Comprens. Audit.			
Realización de diálogos			
Sustitución elementos Estruct.			
Transformac. Element. Estr.			
Expansión elementos Estruct.			
Repetición coral			
Repetición individual			
Conversaciones			
Expresión oral libre			
Otra:			
Otra:			

(Indique con "X")

IV. RELACIONES PROFESOR-ALUMNOS.

El profesor:

Revisa las tareas o ejercicios: ___
 Responde a las preguntas de los Al. ___
 Explica cuando se le solicita: ___
 Se dirige a la mayoría del Gpo. ___
 Refuerza la conducta de los Al. ___

Otra: _____

Los alumnos:

Realizan las tareas o ejercicios: ___
 Participan espontáneamente: ___
 Sugieren temas a tratar: ___
 Sugieren actividades a realizar: ___
 Mantienen un trato cordial con el

Profesor: _____

Otra: _____

OTRAS OBSERVACIONES

V. ACTIVIDADES VALORATIVAS-CORRECTIVAS DEL APRENDIZAJE.

(Indique con "X")

1. ¿Se realizaron actividades valorativas-correctivas del aprendizaje de los alumnos? No: _____ Sí: _____
2. Muestras de ejecución y/o rendimiento valoradas: Grupo total de Al. _____ Grupos pequeños: _____ Alumnos individualmente: _____
3. Formas de valorar empleadas: Observación: _____ Interrogatorio oral: _____ Comunicación oral: _____ Interrogatorio escrito: _____ Otra: _____
4. Ejecuciones valoradas: Expresión oral: _____ Expresión escrita: _____ comprensión auditiva: _____ Comprensión visual: _____ Memorización: _____
5. Señale con "X" las conductas, de acuerdo con los aspectos enfatizados en las mismas, que predominantemente fueron valoradas (V) y/o corregidas (C) por el profesor:

A S P E C T O S	PRODUCCION ORAL		REPRODUCCION ORAL		O T R A	
	V	C	V	C	V	C
Fluidez						
Pronunciación						
Entonación						
Vocabulario						
Corrección gramatical						
Ortografía						
Otra: _____						

6. Los alumnos conocieron los resultados de las valoraciones: Sí: _____ No: _____
7. El profesor corrigió las desviaciones detectadas mediante las valoraciones: Sí: _____ No: _____
8. Muestras de ejecución corregidas: Grupo total de alumnos: _____ Grupos pequeños: _____ Alumnos individualmente: _____
9. Medios de corrección: Voz del profesor: _____ Voces de otros alumnos: _____ Grabaciones diversas: _____ Lectura: _____ Memorización: _____ Ejercicios varios: _____ Otro: _____
10. Ejecución corregida: Expresión oral: _____ Expresión escrita: _____ Comprensión auditiva: _____ Comprensión visual: _____ Memorización: _____
11. La secuencia valoración-corrección se mantuvo hasta el logro del Nivel de rendimiento esperado: Sí: _____ No: _____
12. Las valoraciones-correcciones guardaron relación con el objetivo propuesto para la unidad de instrucción: Sí: _____ No: _____

III.3 MODELO DE FICHA DE OBSERVACION BASADA EN PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA AUDIOVISUAL (Modelo 2).

Esta ficha deberá utilizarse precisamente en el momento de observarse la Práctica. Su estructura permitirá:

- a) El registro, en forma escrita, de la información relativa a las diferentes áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje observado y
- b) Una guía útil para que el examinador observe en forma sistemática aquellas áreas de la Práctica que serán analizadas y evaluadas.

INSTRUCCIONES PARA EL REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES

- a) Llene los datos generales que se indican en el apartado correspondiente de la ficha, basándose en el Plan de clases que desarrollará el candidato a profesor durante la Práctica.
- b) Todos los observadores deberán registrar la información pertinente a la parte de la ficha que corresponda a la fase que se esté desarrollando en clase.
- c) Observe cuidadosamente las instrucciones o anotaciones específicas que se señalan para cada apartado de la ficha. En la mayoría de los casos se solicita que marque con "X" sus respuestas; en otras ocasiones deberá aclarar su respuesta o, a la vez, indicar la respuesta y hacer observaciones sobre la misma.
- d) En la hoja 2, apartado "B", se le solicita que, además del contenido y del tiempo que corresponden a las "prácticas de ense-

ñanza-aprendizaje", se especifique el tipo de práctica realizado, de acuerdo con el objetivo propuesto para la unidad de instrucción. Observe los criterios siguientes:

- **Práctica equivalente:** Actividades del alumno idénticas a la conducta que deberá realizar exitosamente al final del período de instrucción descrito en el objetivo de aprendizaje propuesto.
- **Práctica análoga:** Actividades del alumno similares en la naturaleza del estímulo y de la respuesta producida a la conducta final especificada en el objetivo.
- Práctica intermedia:** Actividades del alumno que deben dominar se como destrezas preliminares o básicas, que lo capaciten para el logro final de la conducta que se desea obtener.
- **Práctica inadecuada:** Actividades del alumno no relacionadas directa o indirectamente con el objetivo propuesto.

e) En la hoja 3, punto 1, se pregunta si se realizaron actividades "valorativas-correctivas" del aprendizaje. Las cuestiones siguientes pueden orientarle para responder ese punto: el profesor, ¿trató de estimar la medida en que los alumnos estaban aprendiendo? ¿Hizo preguntas concretas o solicitó actividades específicas para valorar el aprendizaje? Cuando detectaba algún error, ¿trataba de que el alumno se corrigiera?, etc.

COMISION EXAMINADORA

FICHA DE OBSERVACION DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS BASADAS EN PRIN
CIPIOS DE ENSEÑANZA AUDIOVISUAL.

Idioma que se impartirá: _____ Nivel: _____ Horario: _____

Plantel en que se efectuará la PRACTICA: _____

Fecha de las observaciones: Del: _____ al: _____ de: _____ de 197__

Nombre del examinador: _____

TEMA CENTRAL DE LAS CLASES: _____

NOMBRE DEL METODO QUE SE APLICARA: _____

Libro de texto que se empleará: _____

Lección: _____ Segmento o unidad: _____.

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA PRACTICA: _____

PROCEDIMIENTO ESPECIFICO QUE SEGUIRA EL PROFESOR PARA EVALUAR EL-
LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS: _____

OTRAS OBSERVACIONES

REGISTRO DE LAS OBSERVACIONESI. METODO DE ENSEÑANZA.

(Indique con "X")

1. El profesor aplicó el método: Sin modificaciones: ___ Con modificaciones. (aclare): _____
2. ¿Empleó la lengua española el profesor? Sí: ___ No: ___.
3. ¿Emplearon la lengua española los alumnos? Sí: ___ No: ___.

II. TECNICAS DE ENSEÑANZA.

(Indique con "X")

A. Presentación de la Clase.

AUXILIARES		VISUALES		AUXILIARES AUDITIVOS	
Películas	<input type="checkbox"/>	Libro de texto"	<input type="checkbox"/>	Lecciones Grabadas	<input type="checkbox"/>
Filminas	<input type="checkbox"/>	Textos varios	<input type="checkbox"/>	Diálogos grabados	<input type="checkbox"/>
Láminas	<input type="checkbox"/>	Cuaderno de Ejerc.	<input type="checkbox"/>	Ejercicios grabados	<input type="checkbox"/>
Dibujos	<input type="checkbox"/>	Revistas	<input type="checkbox"/>	Voz del profesor	<input type="checkbox"/>
Estampas	<input type="checkbox"/>	Pantomima	<input type="checkbox"/>	Voces de los Alumn.	<input type="checkbox"/>
Pizarrón	<input type="checkbox"/>	Dramatización	<input type="checkbox"/>	Canciones	<input type="checkbox"/>
Objetos reales	<input type="checkbox"/>	Mímica	<input type="checkbox"/>	Poemas	<input type="checkbox"/>
Otro:	<input type="checkbox"/>	Otro:	<input type="checkbox"/>	Otro:	<input type="checkbox"/>

- A.1. El profesor usó con destreza los auxiliares: Sí: ___ No: ___
- A.2. El profesor tuvo a mano los elementos necesarios para presentar la clase: Sí: ___ No: ___.

B. Explicación de la Clase.

- B.1. Observaciones sobre los errores o fallas cometidas por el profesor en el uso de la lengua extranjera: Fluidez: ___ Pronunciación: ___ Entonación: ___ Vocabulario: ___ Corrección Gramat. ___ Ortografía: ___ Otro: _____
- B.2. El contenido de la explicación de la clase, ¿guardó relación con el tema central propuesto para la Práctica? Sí: ___ No: ___.
- B.3. La secuencia seguida en la explicación de la clase, ¿fue la adecuada para el objetivo propuesto? Sí: ___ No: ___.
- B.4. El tiempo dedicado a la explicación de la clase, ¿Fue el necesario para que se lograra el objetivo propuesto? Sí: ___ No: ___

III. RELACIONES PROFESOR-ALUMNOS: _____

IV. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.A. Actividades del profesor.

A.1. Partiendo de un diálogo de la lección.

- Sin el empleo de imágenes (SI) (Indique con "X")
 - Con el empleo de imágenes (CI)

EL PRO
FESOR:

	SI	CI
Hace preguntas sobre el contenido del diálogo		
Solicita un resumen oral de la situación planteada		
Solicita una descripción oral de la situación planteada		
Solicita el relato oral de la situación planteada		
Otra: _____		

A.2. Transportando la situación de la lección a la vida de los alumnos, el profesor:

- Hace preguntas directas sobre la situación planteada _____
 - Requiere de los alumnos que actúen en clase la situación _____
 - Requiere de los alumnos que estructuren nuevas situaciones _____

B. Actividades de los alumnos.

Señale el contenido de las conductas realizadas por los alumnos, el tiempo aproximado que se dedicó para efectuarlas y el tipo de práctica, de acuerdo con el objetivo propuesto para la unidad.

C O N D U C T A S	C O N T E N I D O O T E M A	T I E M P O	P R A C T I C A
Imitación de actitudes			
Realización de diálogos			
Sustituc. Element. Estruct.			
Transformac. Element. Estr.			
Expansión elementos Estruct.			
Preguntas/respuestas			
Repetición individual			
Conversaciones			
Expresión oral libre			
Reconocim./Comprens. visual			
Reconocim./Comprens. Audit.			
Leer.			
Escribir			
Memorizar			
Otra:			

V. ACTIVIDADES VALORATIVAS-CORRECTIVAS DEL APRENDIZAJE.

(Indique con "X")

1. ¿Se realizaron actividades valorativas-correctivas del aprendizaje de los alumnos? No: _____ Sí: _____
2. Muestras de ejecución y/o rendimiento valoradas: Grupo total de Al. _____ Grupos pequeños: _____ Alumnos individualmente: _____
3. Formas de valorar empleadas: Observación: _____ Interrogatorio oral: _____ Comunicación oral: _____ Interrogatorio escrito: _____ Otra: _____
4. Ejecuciones valoradas: Expresión oral: _____ Expresión escrita: _____ Comprensión auditiva: _____ Comprensión visual: _____ Memorización: _____
5. Señala con "X" las conductas, de acuerdo con los aspectos enfatizados en las mismas, que predominantemente fueron valoradas (V) y/o corregidas (C) por el profesor:

A S P E C T O S	PRODUCCION ORAL		REPRODUCCION ORAL		O T R A	
	V	C	V	C	V	C
Fluidez						
Pronunciación						
Entonación						
Vocabulario						
Corrección gramatical						
Ortografía						
Otra:						

6. Los alumnos conocieron los resultados de las valoraciones : Si _____ No: _____
7. El profesor corrigió las desviaciones detectadas mediante las valoraciones: Sí: _____ No: _____
8. Muestras de ejecución corregidas: Grupo total de alumnos: _____ Grupos pequeños: _____ Alumnos individualmente: _____
9. Medios de corrección: Voz del profesor: _____ Voces de otros alumnos: _____ Grabaciones diversas: _____ Lectura: _____ Memorización: _____ Ejercicios varios: _____ Otro: _____
10. Ejecución corregida: Expresión oral: _____ Expresión escrita _____ Comprensión auditiva: _____ Comprensión visual: _____ Memorización _____
11. La secuencia valoración-corrección se mantuvo hasta el logro del nivel de rendimiento esperado: Sí: _____ No: _____
12. Las valoraciones-correcciones guardaron relación con el objetivo propuesto para la unidad de instrucción: Sí: _____ No: _____

III.4. MODELO DE REPORTE DE LAS OBSERVACIONES DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS. (Modelo 3).

Los datos que se le solicitan para cada punto del Reporte--
 corresponden a aquella información pertinente al desempeño del profesor
 en cada una de las áreas consideradas. Estas anotaciones deberán--
 basarse en lo registrado en la ficha de observación (indistintamen--
 te para el modelo # 1 ó para el # 2) y, asimismo, harán las veces--
 de "conclusiones" sobre el particular.

INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DEL REPORTE.

- a) Registre los datos que corresponden a la identificación de la -
 Práctica observada (cópielos de la ficha de observación).
- b) Al finalizar cada clase de la Práctica observada, llene la parte
 del Reporte relativa a la fase o área que se haya desarrollado,
 de acuerdo con los puntos contenidos en el mismo; II (utiliza--
 ción del método); III (Técnicas de enseñanza); IV (prácticas de
 enseñanza-aprendizaje); V(relaciones profesor-alumnos) y VI (ac-
 tividades valorativas-correctivas del aprendizaje).
- c) Los puntos: I (aplicación del Plan de clases) y VII (logro del-
 objetivo propuesto), deberán contestarse al concluir el período
 de observaciones.

PRACTICA PEDAGOGICA REPORTE DE LAS OBSERVACIONES

Idioma impartido: _____ Nivel del Gpo. _____ Horario: _____.

Plantel en que se realizó la Práctica: _____.

Observaciones efectuadas del: _____ al: _____ de: _____ de 197__.

I. Sobre la aplicación del Plan de clases: _____

_____.

II. Sobre la utilización del método: _____

_____.

III. Sobre las técnicas de enseñanza: _____

_____.

IV: Sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje: _____

_____.

V. Sobre las relaciones profesor-alumnos: _____

_____.

VI. Sobre las actividades valorativas-correctivas del aprendizaje:

VII. Sobre el logro del objetivo propuesto para la Práctica, considerando el Plan de clases, el tema central y el desempeño del profesor:

México, D.F., a ____ de _____ de 197__

Nombre y firma del examinador.

C O N C L U S I O N E S

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula constituye un proceso conductual sumamente dinámico, que funciona, en gran parte, como una organización funcional de conjunto, de cuya estructura, sólo con fines de estudio es dable abstraer los distintos elementos que la configuran.

Esta posibilidad de "aislar" las variables que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial para poder --- evaluar la eficacia didáctica, de acuerdo con las características-particulares que puede tomar el desempeño docente de un profesor - en el salón de clases. Si fuera de otra manera, el examinador se - vería expuesto a una situación total, masificada, en la cual su -- participación sería, además de confusa, poco útil, pues carecería de toda oportunidad para aportar información objetiva relevante.

Sin embargo, si faltara un apoyo metodológicamente válido-- y confiable, las decisiones sobre la selección, incorporación, --- orientación, formación, clasificación, supervisión y suspensión -- de profesores de idiomas, reposarían, seguramente, en las opinio-- nes y estimaciones personales de quienes tienen a su cargo esas -- funciones. Todo lo cual contribuiría a fomentar la ineficacia pedagógica de la enseñanza de lenguas extranjeras en México.

En el procedimiento que hemos diseñado y descrito, se ha -- subrayado que el punto de partida para la evaluación de la efica-- cia didáctica está constituido por la medición de los cambios en -

la conducta de los alumnos. Vale decir, de los cambios observables en los repertorios de respuestas bajo condiciones normales de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La eficacia didáctica se manifestará, entonces:

- En el grado o la medida en que los alumnos logran los objetivos conductuales propuestos para una unidad de instrucción.
- En el desempeño del profesor, es decir, en el grado o la medida en que sistematiza su enseñanza y las características de ésta correlacionadas con los cambios en los alumnos.

Llevar a la experimentación el enfoque teórico que hemos desarrollado, con el fin de determinar su validez, su confiabilidad y su operatividad, puede presentar factores tales como: las medidas adecuadas del rendimiento escolar de que se trate; problemas inherentes al establecimiento de controles sobre aquellas variables ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se estructure; la selección de técnicas de análisis y evaluación de los datos que se recaben y, en fin, todos aquellos factores que un diseño experimental bien fundamentado debe considerar.

A reserva de que la evidencia experimental lo confirmara, -- el acopio sistemático de información relativa a las prácticas pedagógicas que se observen, considerando las áreas y los factores que señalamos en este trabajo, permitiría contar con datos útiles susceptibles de clasificación y análisis, para el establecimiento de uno o más "perfiles" del profesor de idiomas en niveles de enseñanza media y superior. Lo cual, por otra parte, facilitaría el encue

dre de la población media o normal del profesor de lenguas, en ---
cuanto al desempeño docente se refiere, para, finalmente, intentar
la elaboración de normas o estándares que posibilitarán la clasi--
cación del candidato examinado, de acuerdo con el nivel de rendi--
miento manifestado en su Práctica Pedagógica.

B I B L I O G R A F I A

- ARDILA, R. Psicología del aprendizaje. Siglo XXI, México, 1971. - P.p. 16.17; 18-19; 25; 31.
- BARR, A.S. Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro.-- Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1966.
P. 87
- BERLO, K. El proceso de la comunicación. Al Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1973.
P.p. 77; 78; 81; 99.
- BIGGE, M.L. y HUNT, M.P. Bases psicológicas de la educación. Trillas, México, 1972.
P. 17.
- BIJOU, S.W. et al. Modificación de conducta. Trillas, México, 1972.
P. 190
- DELACROIX, H. et al. Psicología del lenguaje. Paidós, Buenos Aires, 1960.
P.p. 49-50.
- DELAY, J. La psicofisiología humana. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1956.
P.p. 34-37.
- DIDACTICA, Centro de. Manual de didáctica general. ANUIES, México, 1972.
P.p. 26; 6-7.
- GARCIA, C.F. La medición y la evaluación en la educación. C.N.M. E./72.21, U.N.A.M., México, 1972.
- GARCIA, F. y MERCADO, R. El curriculum. Revista de educación superior, Vol. I, Núm. 1, ANUIES, México, 1972.
P.p. 61-62.

GARCIA, G.E. y RODRIGUEZ, C.H. El maestro y los métodos de enseñanza. Cuadernos de Metodología de la Enseñanza Superior, Núm. 1, ANUIES, México, 1972.
P.p. 16; 17; 19.

GREVE, M. y PASSEL, F. Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. Fragua, España, 1971.
P. 14.

HEREDIA, B. Preguntas y respuestas acerca de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. C.N.M.E./72.8., U.N.A.M., México, 1972.
P. 3.

KUETHE, J.L. Los procesos de enseñar y aprender. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1971.
P. 12.

LOPEZ, V.J. Didáctica de las lenguas vivas. U.N.A.M., México, 1958.
P.p. 43; 12; 88-89.

MACKAY, W.F. Language teaching analysis. Indiana University Press, Blomington and London, 1967.
P. 330.

MEENES, M. Cómo estudiar para aprender. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1965.
P.p. 9; 14; 10;

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA, Comisión de. Versión condensada de la Taxonomía de Objetivos Educativos, Dominio Afectivo, de Krathwoki, D. C.N.M.E./71.4, U.N.A.M., México, 1972.
P.p. 1; 12;

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA, Comisión de. Versión condensada de la Taxonomía de Objetivos Educativos, Dominio Cognoscitivo, de Bloom, S. C.N.M.E./71,5 U.N.A.M., 1972.
P.p. 1; 13.

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA, Comisión de. Práctica adecuada.
C.N.M.E./72.32, U.N.A.M., México, 1972.
P.p. 1-20.

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA, Comisión de. Los métodos de enseñanza.
C.N.M.E./72.33, U.N.A.M., México, 1972.
P. 2.

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA, Comisión de. Las técnicas de enseñanza.
C.N.M.E./72.33, U.N.A.M., México, 1972.
P. 2.

ROBINSON, S. El papel de la universidad en la formación de profesores. Revista de la Educación Superior, Vol. I, Núm. 1, A.N.U.I.E.S., México, 1972.

SKINNER, B.F. Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts, Meredith - Corporation, N.Y., 1957.
Cap. I, II y VIII; p. 14.

TASSARA, S. Técnicas modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras, Universidad de Chile, 1966.
P. 19.

YOUNG, K. Psicología social y aprendizaje de la interacción social. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1969a.
P. 18.

YOUNG, K. Psicología social de la personalidad. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1969b.
P.p. 65; 63-64.

WALTER, G. El cerebro viviente. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1961.
P. 38.