

LABORATORIO DE LENGUAS : NUEVAS PERSPECTIVAS DE UTILIZACION

Virginia Ma. Vega Carballo

Introducción.

En el transcurso del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha beneficiado con los numerosos aportes de ciencias que durante este tiempo se han desarrollado considerablemente: la sociología, la pedagogía, la psicología, la antropología, la lingüística, por citar sólo aquellas ciencias que conciernen más directamente esta enseñanza. Cabe mencionar igualmente, a la electrónica que ha contribuido en forma notoria poniendo al servicio de la educación aparatos cada vez más perfeccionados.

Entre los aportes de todas estas ciencias, sin duda alguna los más importantes han sido los de la lingüística y los de la psicología cuyo efecto ha sido determinante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La divulgación de numerosos estudios en estos campos trajeron grandes cambios en la enseñanza de lenguas. Es así como los aportes de los principios teóricos de dos escuelas: el conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística, tendrán una gran influencia en la didáctica de lenguas durante el período de post-guerra. Los profesores de lenguas, que hasta entonces utilizaban el método conocido como "tradicional" o "gramática de traducción", lo abandonan en provecho de la "New Key" o método audio-oral basado en los principios teóricos antes mencionados.

Estos métodos estructurales insistían en el carácter automático de la producción de enunciados y en la necesidad de someter a los estudiantes a una especie de entrenamiento sistemático que les permitiría adquirir esos automatismos.

De estas concepciones se derivan los ejercicios conocidos como "ejercicios estructurales" y el desarrollo y utilización del "laboratorio de lenguas" que sería, en adelante, la máquina ideal para asegurar la adquisición de esas estructuras.

La aparición del método audio-oral, basado sobre teorías científicas en pleno auge, parecía, para didácticos y profesores, la solución al problema del aprendizaje de lenguas.

Sin embargo, al comienzo de los años 60 empieza a percibirse un gran escepticismo en el ambiente: los resultados estaban lejos de lo que se había esperado. Se critica fuertemente al método audio-oral, a los ejercicios estructurales y por supuesto, al laboratorio de lenguas.

Se comienza a hablar, con más fuerza que antes, de la lengua como instrumento de comunicación y de la necesidad de llevar al alumno más allá de una "competencia lingüística" (desarrollada por el método audio-oral) para permitirle alcanzar un nivel en el que sería capaz de "comunicarse", de realizar interacciones en la lengua extranjera (L²).

Cabe entonces preguntarse si el método audio-oral y todo su bagaje de medios para la enseñanza, no permiten ese paso de la manipulación lingüística a una competencia de comunicación, ¿deben abolirse los ejercicios estructurales? ¿Una eventual abolición de este tipo de ejercicios, implica la desaparición del laboratorio de lenguas? ¿Hay algún otro tipo de prácticas o actividades que puedan ser empleadas en el laboratorio para desarrollar esta competencia de comunicación, y poner así a nuestros alumnos en capacidad no sólo de comprender la lengua hablada sino también de hablarla? Trataremos de encontrar una respuesta a estas preguntas, que buen número de profesores de lenguas se hacen hoy en día, a lo largo de este artículo.

Antes, si se quiere comprender el lugar del laboratorio de lenguas y de los ejercicios estructurales en la didáctica de lenguas, deben al menos esbozarse rápidamente, los grandes eventos que han marcado este campo en el transcurso de los últimos 20 años.

Nacimiento del laboratorio de lenguas.

Desde que en el año 1878 Thomas A. Edison pone en marcha el primer fonógrafo hasta el primer decenio del siglo XX, se dan grandes progresos en el campo de los aparatos para la reproducción del sonido.

La utilización de estos aparatos en pedagogía

comienza a ser considerada hacia el año 1906, cuando lingüistas de la Universidad de Yale se interesan en la utilización del fonógrafo para la enseñanza de la pronunciación en los cursos de lenguas extranjeras.

Sin embargo, parece ser que los primeros ensayos de empleo de este tipo de aparatos en la enseñanza los efectuó hacia 1908 en París, el abad Rousselot quien empleaba el fonógrafo para enseñar la pronunciación del francés (Léon, 1962).

En 1930 aparece una publicación de Ralph Waltz en la que se da una descripción de las instalaciones empleadas que se considera como una de las primeras descripciones de lo que algunos llaman "el ancestro directo del laboratorio de lenguas". (Waltz, 1930).

La utilización de estas máquinas se limitaba aún a la corrección fonética.

La Segunda Guerra Mundial trae como consecuencia nuevas necesidades en el campo del aprendizaje de idiomas: los Estados Unidos, que acababan de entrar en guerra, necesitaban gente capaz de expresarse en un gran número de lenguas hasta entonces poco conocidas.

Había pues que enseñarles estas lenguas a la mayor brevedad posible. Los métodos existentes en ese entonces no eran capaces de hacer frente al programa acelerado que se necesitaba con urgencia. Fue entonces cuando se llamó a lingüistas, entre los cuales se encontraba L. Bloomfield, para elaborar un nuevo programa, conocido como el "Army Specialized Training Program".

En este nuevo programa las lecciones estaban dirigidas por profesores o hablantes autóctonos. Cuando el gobierno de los Estados Unidos pidió la creación de grandes series de estos cursos intensivos, se dieron cuenta de la imposibilidad de encontrar hablantes autóctonos en número suficiente para dirigir estos cursos. Fue en este momento que el magnetófono jugaría un papel sumamente importante en lo que se refiere a la grabación de las lecciones de estos métodos.

Esas grabaciones se utilizaban en instalaciones especialmente construidas para este fin en las instituciones en donde se llevaban a cabo los cursos.

Es así cómo, después de finalizar la guerra, muchas escuelas y universidades comienzan a equiparse con este tipo de instalaciones o "laboratorios de lenguas". En poco tiempo se asistiría a una expansión sin precedentes de laboratorios.

El método audio-oral y los ejercicios estructurales.

Como mencionamos anteriormente, fue a partir de algunos de los principios teóricos de la escuela estructuralista en lingüística y del conductismo en psicología que surgió el método conocido como audio-oral, que estará sumamente ligado al laboratorio de idiomas.

La influencia de la lingüística estructuralista ha sido notable. Esta se caracteriza por algunos aspectos esenciales: es ante todo descriptiva, sincrónica y otorga una importancia primordial al aspecto oral de la lengua. Anteriormente señalamos que durante la Segunda Guerra Mundial se tuvo necesidad de crear nuevos programas para la enseñanza de idiomas, por lo que se llamó a un grupo de lingüistas entre los cuales se encontraba Leonard Bloomfield quien, como se sabe, es uno de los que dieron origen a la lingüística estructuralista, que ha tenido gran auge en los Estados Unidos.

Bloomfield se inspira, en gran parte, en la teoría conductista propuesta por el psicólogo Watson. Según esta teoría toda conducta humana puede ser descrita a partir de la observación del comportamiento, que no es sino un conjunto formado por un estímulo y una respuesta; por tanto, en ningún momento se recurre a la consciencia.

De esta forma, según Bloomfield, debe hacerse abstracción del sentido de una palabra durante el establecimiento del sistema de la lengua en cuestión.

Estos principios conductistas llevan también a B. F. Skinner (discípulo de Watson) a considerar el aprendizaje verbal como un proceso de adquisición de una red de hábitos por medio de condicionamiento.

El conductismo pues, a través de Skinner y los neo-bloomfieldianos, tendrá gran influencia dentro del campo de la enseñanza de idiomas.

W. Moulton, resume muy bien en su artículo, los principios lingüísticos en los que se fundamenta el método audio-oral y que él llama "the slogans of the day":

- Language is speech, not writing.
- A language is a set of habits.
- Teach the language, not about the language.
- A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
- Languages are different." (Moulton, 1963).

En esta metodología se le daba, por tanto, esencialmente prioridad al lenguaje oral. Este

aspecto lleva a los defensores del audio-oral a seguir una secuencia en el aprendizaje que respetaría, según su opinión, el orden que sigue el niño para adquirir su lengua materna, a saber: escuchar-hablar-leer-escribir.

La comparación entre las lenguas tiene gran importancia también ya que permite prevenir las interferencias y los errores que impedirían "la buena adquisición" de la lengua en cuestión.

La lengua es considerada como una serie de hábitos adquiridos por condicionamiento y consolidados por reforzamiento. Se reconoce claramente, en este aspecto, la influencia del conductismo y de manera especial, la teoría del aprendizaje verbal de Skinner basada en el principio del modelo estímulo-respuesta (E-R).

Según esta teoría, la materia a enseñar debía presentarse y aprenderse en forma inductiva. El análisis intelectual o las explicaciones detalladas eran consideradas como factores que atrasaban el aprendizaje. Por lo tanto las reglas se aprendían inductivamente, por medio de la práctica y no por deducción.

Skinner, además, inspirándose en los trabajos de Thorndike (la ley del efecto) introduce el concepto de reforzamiento. Para él, los hábitos se consolidan gracias al reforzamiento. Así, en el caso del aprendizaje de una lengua, hay reforzamiento cuando el estudiante da la respuesta correcta a la pregunta que se le hace.

Los aportes de estas dos escuelas dan origen en el plano metodológico a lo que se conoce como "ejercicios estructurales", que siguen el modelo de Skinner E-R-R (estímulo-respuesta-reforzamiento).

En este tipo de ejercicios, cada estudiante está sometido a una práctica rigurosa de diferentes estructuras que debe aprender y lograr manipular en forma automática y espontánea. En primer lugar el estudiante se enfrenta a un estímulo acompañado de un modelo de respuesta que deberá imitar a todo lo largo del ejercicio. Cada respuesta del alumno estará recompensada por su propia respuesta, siempre y cuando ésta y la presentada en la grabación sean idénticas. Su comportamiento es reforzado por la satisfacción que experimenta al constatar que ha respondido correctamente.

Un aprendizaje de este tipo alcanzará el éxito solo si ciertas condiciones son respetadas:

1. actividad constante del alumno que deberá producir respuestas en forma continua;
2. el alumno deberá dar un porcentaje elevado de

respuestas correctas para lo cual debe seguir una cierta progresión por etapas;

3. recompensa inmediata para su respuesta correcta;
4. repetición de las estructuras hasta el punto que éstas sean automáticas. (Roulet, 1976).

Las condiciones 2 y 4 muestran que la importancia que adquirió el laboratorio encuentra su origen en el papel que se le atribuía en los métodos audio-orales: el laboratorio permite al alumno expresarse muchas más veces que en un curso ordinario. Además, como toda máquina, el laboratorio no se fatiga, característica que le convertía en el complemento ideal de estos métodos y sus ejercicios basados en la repetición y el sobre-aprendizaje.

Podríamos resumir el papel del laboratorio de lenguas al de un instrumento para el reforzamiento de los conocimientos adquiridos en el aula que sería el único sitio en donde se daría la verdadera comunicación.

Principales críticas al laboratorio de lenguas.

Hacia principios de la década de los 60, empiezan a surgir fuertes críticas que tienen como blanco el método audio-oral, los ejercicios estructurales y el laboratorio de idiomas. Hasta entonces la metodología audio-oral parecía reposar sobre bases sumamente sólidas: por una parte, como ya lo mencionamos, sobre el conductismo que en esa época estaba en pleno auge en los Estados Unidos, y por otra parte, sobre la lingüística descriptivo-estructuralista, también en pleno apogeo y cuyos "chefs de file" eran Sapir y Bloomfield.

El conductismo y la lingüística estructuralista ven cuestionados sus postulados, principalmente por los defensores del cognitivismo en psicología, y de la gramática generativa-transformacional, quienes lanzan los primeros ataques.

En 1959, la crítica hecha por N. Chomsky al "Verbal Behavior" de B. F. Skinner, abre, por así decirlo, el camino a las críticas que seguirán luego.

Según Chomsky, el modelo de Skinner (E-R), no puede por sí solo, explicar en qué forma un individuo puede producir nuevos enunciados que nunca antes había pronunciado ni oído decir. Además, Chomsky se rehusa a ver la lengua como un sistema de hábitos adquiridos por medio de un proceso de analogía y generalización (Chomsky, 1969).

El modelo de Skinner sería también refutado

por psicólogos cognitivistas tales como Carroll, Ausubel, Lenneberg, etc. Estos otorgan un lugar preponderante al análisis y a la actividad intelectual en la comunicación lingüística; favorecen al proceso deductivo antes que a un proceso por inducción. El "sentido" debía jugar un papel importante en el aprendizaje: el alumno debía estar consciente del proceso de aprendizaje. Las diferencias entre la lengua materna y la lengua estudiada, según la teoría cognitivista, debían ser explicadas al alumno para que éste pudiera así tener un control consciente de las estructuras de la lengua estudiada. (Carroll, 1965) (Ausubel, 1968).

Es evidente que este no es el caso en un método audio-oral, en el que el conocimiento de estas diferencias interesan únicamente al profesor con el fin de preparar ejercicios para prevenir interferencias y errores que, según los defensores del audio-oral, son obstáculos que retardan el aprendizaje.

El orden que según la metodología audio-oral, debía seguir el aprendizaje ha sido también fuertemente criticado. Este obedecía, según apuntamos, a la creencia de que este es el orden natural seguido por un niño que aprende su lengua materna. Sin embargo, estudios recientes muestran que la adquisición de la lengua materna (L^1) difiere en muchos aspectos de la adquisición de una segunda lengua (L^2). El desarrollo del lenguaje en el niño, por ejemplo, está estrechamente ligado a su desarrollo cognoscitivo. El niño adquiere la L^1 al mismo tiempo que adquiere otros conocimientos sobre el medio ambiente en que se desarrolla, lo que no sucede en un proceso de aprendizaje de L^2 en contexto escolar.

La principal crítica que se ha hecho a los métodos audio-orales ha surgido del hecho comprobado por muchos profesores de lenguas que se encuentran ante alumnos que, habiendo seguido numerosos cursos de L^2 , si bien han llegado a dominar un grado satisfactorio de manipulación de estructuras gramaticales, no son capaces de expresarse oralmente al encontrarse en una situación de comunicación, les es imposible tomar la iniciativa de un acto de comunicación.

Un estudiante podrá relatar, por ejemplo, sus actividades del día, un viaje, un paseo, ya que conoce el vocabulario, domina más o menos el empleo de los tiempos verbales y la situación en que se encuentra demanda de él únicamente, información bien determinada, pre-existente y objetiva. Sin embargo, en una situación en la que se requiere más creatividad, en la cual deba comunicarse

con varios interlocutores de L^2 , podrá comprobarse que su grado de autonomía es muy débil, casi nulo.

La gran crítica a esta metodología es, pues, no permitir al alumno pasar más allá de lo que podríamos llamar un primer nivel de aprendizaje. Al estudiante se le hace difícil o imposible, reutilizar lo adquirido fuera del contexto del "método" o de la "situación" predeterminada.

En lo que se refiere al laboratorio, nos parece interesante citar algunas de sus ventajas.

Primero que todo su carácter de "máquina infatigable", tal y como lo mencionamos, lo convierte en el mejor instrumento para la explotación de los ejercicios estructurales.

En segundo lugar, al permitir al estudiante trabajar a su propio ritmo, contribuye a la individualización del aprendizaje. Por otra parte, el profesor puede dedicarse a la escucha y corrección de cada alumno sin interrumpir a los demás, ya que la tarea de presentación de los ejercicios le corresponde al laboratorio.

A pesar de éstas y otras ventajas que podrían enumerarse, las críticas al laboratorio se hacen sentir, ya que los resultados obtenidos con su utilización estaban lejos de lo que se esperaba.

Para encontrar una respuesta al problema relativo a la eficacia del laboratorio, a principios de los años 60 se llevaron a cabo numerosas investigaciones entre las que podemos citar: "The Pennsylvania Project", The Keating Report, el estudio de S. W. Lorge llevado a cabo en Nueva York, el de E. W. Freedman. Estas investigaciones se proponían comparar los resultados de una enseñanza tradicional sin laboratorio y otra en la que se utilizaría el laboratorio.

Los resultados de estas investigaciones no pudieron demostrar en forma convincente, que los estudiantes que utilizaban el laboratorio obtenían mejores resultados que aquellos que recibían lecciones tradicionales. No lograron por lo tanto, contribuir a levantar el prestigio del laboratorio. Además, estas investigaciones suscitaron abundantes críticas que ponían en duda su validez. (Cembalo, Harding, Holec, 1974).

Entre las principales críticas hechas al laboratorio, está la que subraya la falta de relación entre las lecciones recibidas en el aula y la lección en el laboratorio.

A pesar de que una de las ventajas del laboratorio era la de permitir el trabajo a un ritmo personal, en la realidad el estudiante no puede organizar el trabajo a su conveniencia, pues en la mayoría de

los casos es el profesor quien determina la lección y los ejercicios que deberá estudiar.

En lo que se refiere al trabajo individual, cabe señalar un cierto peligro, pues el estudiante no siempre está en capacidad de evaluar sus respuestas. Las críticas señalan que si el alumno no ha entendido bien el ejercicio no podrá responder correctamente. Muchas veces pueden encontrarse alumnos con problemas de discriminación auditiva, que los incapacitaría para saber si su respuesta corresponde o no a la de la grabación. Una solución a este problema podría ser la vigilancia del profesor que corregiría el error inmediatamente; sin embargo, en las condiciones en que se llevan a cabo las lecciones en el laboratorio, muchas veces, en nuestras instituciones (grupos numerosos de alumnos), esto no siempre es posible. El problema principal que esto ocasiona es que el error puede llegar a ser imposible de erradicar si no es corregido a tiempo. (Cioffari, 1961).

Por otra parte, en el laboratorio los estudiantes aprenden "frases", "estructuras": están sometidos a una repetición automática y pueden darse casos en que repitan sin comprender el sentido de la que reproducen. Además, en el laboratorio toda la fuerza ilocucionaria de los enunciados producidos en una situación de comunicación está ausente.

Los ejercicios monótonos y esquematizados no corresponden a la realidad, de tal manera que fuera del contexto del laboratorio, el estudiante no sabe cómo esa "amalgama" de frases puedan integrarse al conjunto de su aprendizaje.

Puede concluirse que la mayoría de estas críticas generales no se dirigen al laboratorio como tal. Este no es más que una máquina que reproduce lo que se graba en las cintas. Desde el punto de vista técnico, no se pueden negar los grandes progresos que ha tenido este tipo de instalaciones en los últimos años. Las críticas apuntan, según nuestra opinión, hacia otro aspecto fundamental: la utilización que hasta ahora se hace del laboratorio, es decir, el empleo casi exclusivo de ejercicios repetitivos.

Muchas han sido las críticas lanzadas contra este tipo de práctica, considerada fatigadora, poco natural, descontextualizada. Se le critica el hecho de presentar una lengua "idealizada". Además, la manipulación excesiva de las estructuras estudiadas no garantiza que los estudiantes podrán reutilizarlas en un intercambio conversacional verdadero.

Es nuestra opinión que todas las críticas que se hagan contra los ejercicios estructurales, están bien fundamentadas y emanan, muchas veces, de una

realidad a la cual los profesores de idiomas nos enfrentamos día con día. Sin embargo, nos es lícito pensar que si los ejercicios estructurales han sido concebidos para permitir la adquisición de hábitos lingüísticos a través de la manipulación sistemática y controlada de los diversos elementos que constituyen una lengua, no puede pedírseles más. Recriminarles que no permiten enseñar la expresión espontánea en L², es equivocarse de objetivo.

En la actualidad, dentro del campo de la didáctica de lenguas, se habla más que antes de la lengua como instrumento de comunicación, y de la necesidad imperiosa de que el estudiante pueda alcanzar un nivel en el que sea capaz de realizar interacciones en L².

Si los ejercicios estructurales no permiten ese paso hacia una competencia de comunicación, ¿deben abolirse? ¿Desaparecería el laboratorio como consecuencia de ello? o bien, ¿podrían reemplazarse los ejercicios estructurales por otro tipo de práctica?

Para responder a estas interrogantes, en nuestra tesis de grado, nos abocamos al estudio de algunos tipos de ejercicios llamados "comunicativos" dentro de la corriente conocida como "approche communicative" (Vega, 1981).

Los antecedentes de esta corriente deben buscarse primero en la sociolingüística, en los estudios de D. Hymes (Hymes, 1966, 1972), en los trabajos de Susan Ervin-Tripp (Ervin-Tripp, 1972) y en la teoría de los hechos del habla cuya idea central remonta el filósofo inglés J. L. Austin (Austin, 1970) y que ha recibido aportes de Searle (Searle, 1972).

Estas contribuciones pueden resumirse diciendo que: la sociolingüística ha subrayado el hecho de que toda persona que interviene en un intercambio oral, posee un bagaje sociológico que debe ser tomado en cuenta. Las teorías de la enunciación han puesto en evidencia la repercusión que elementos tales como la situación, el lugar, etc., tienen en la producción de enunciados en el discurso. Y el estudio de los hechos del habla, ha permitido que el lenguaje sea visto como un medio de actuar, de llevar a cabo cualquier acto empleando el lenguaje.

De esta forma, muchos materiales didácticos de los últimos años, se fundamentan en la noción de competencia de comunicación y se basan en una toma en consideración del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación.

De nuestro estudio de ciertas prácticas "comunicativas", hemos llegado a las siguientes conclusiones: la mayoría de las prácticas le dan al labora-

torio el papel de aparato para la audición de textos auténticos. La utilización del laboratorio para la práctica de estructuras no se desecha del todo. Esto último nos lleva a responder a una de nuestras interrogantes: ¿deben abolirse los ejercicios estructurales? Parece que la respuesta, al menos por ahora, es negativa. La práctica estructural, aún dentro del campo del "approche communicative", tiene todavía un lugar importante. (Puede verse al respecto: Wallet, 1978, Jupp et Holdin, 1978).

Sin embargo, debemos hacer énfasis en que esta clase de ejercicios no debe ser el único tipo de práctica que se lleve a cabo.

Algunos tipos de ejercicios de tendencia "comunicativa" pueden ser empleados en el laboratorio de lenguas, abriendo así, muchas perspectivas para el uso de estas instalaciones. Muchos de estos ejercicios, no pueden utilizarse en un laboratorio de lenguas por la naturaleza de este tipo de prácticas, en las que, por lo general, se necesita el intercambio cara a cara, la observación de las reacciones del interlocutor, etc.

Creemos, sin embargo, que la audición de documentos auténticos sí es realizable en un laboratorio de lengua tipo tradicional (1). Escuchar este tipo de documentos es de gran importancia dentro de una perspectiva "comunicativa" ya que permite al estudiante entrar en contacto con la utilización real de la lengua, tal y como se realiza en la vida cotidiana.

Nuevas perspectivas de utilización del laboratorio.

El estudio de diversos tipos de ejercicios comunicativos nos ha permitido concluir que la mayoría de ellos no podían utilizarse en el laboratorio a causa del tipo de instalación con que se cuenta aún en muchas instituciones de enseñanza.

Sin embargo, los progresos tecnológicos han abierto nuevas posibilidades gracias a gran cantidad de aparatos que pueden agregarse a instalaciones tradicionales y que permiten diversificar el uso del

laboratorio y hacer así, mucho más agradable y provechoso el trabajo en él.

Sin entrar en detalles o descripciones técnicas, citaremos algunos "cambios" que pueden introducirse en el laboratorio y que dan como resultado lo que llamamos "una nueva concepción del laboratorio de lenguas".

Uno de los principales obstáculos para el uso de prácticas "comunicativas" en un laboratorio tradicional, es la incapacidad de éste para reproducir los sistemas paralingüísticos que entran en juego en una conversación (gestos, mímica, etc), y que casi siempre aportan información suplementaria y necesaria para la comprensión del mensaje. Pero esta limitación puede superarse con el empleo de aparatos tales como el circuito cerrado de T. V., el video-cassette, video-disco, equipos de proyección de diapositivas, de películas y retroproyectors, integrados al laboratorio clásico. De esta manera, pueden utilizarse no solo documentos auténticos sonoros, sino también visuales (gráficos o icónicos) como por ejemplo: extractos de conversaciones, anuncios publicitarios, películas, programas de radio y televisión, y aún artículos de periódicos, revistas, etc.

Otra idea interesante es la creación de "bibliotecas sonoras". El alumno tendría posibilidad de encontrar allí una serie de grabaciones que podría escuchar en el laboratorio en sus horas libres o bien tomar en préstamo para escucharlas en su domicilio.

El laboratorio "moderno" es pues un "laboratorio audio-visual", que puede ofrecer una gama bastante amplia de posibilidades para explotar la imagen y el sonido al mismo tiempo, restituyendo así el aspecto no verbal de la comunicación, necesario para el desarrollo de la competencia de comunicación.

El laboratorio puede también servir en cursos basados en la aplicación pedagógica de la comprensión global de textos, o cursos de "manejo instrumental".

(1) Llamamos laboratorio tipo tradicional o clásico al formado por un cierto número de cabinas individuales en las que los alumnos tienen a su disposición un micrófono y unos audífonos unidos a una consola principal desde la que un profesor controla su trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- Austin, J. L. *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions du seuil, 1970.
- Ausubel, D. P. *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, 1968.
- Buffe, Wolfgang. "Télévision-pédagogie et recherche", *Etudes de Linguistique appliquée*, No. 38, avril-juin 1980, pp. 5-16.
- Capretz, P. "Une expérience d'utilisation du film en tant que document sonore dans l'enseignement du français", *Le français dans le monde*, No. 145, mai-juin 1979, pp. 90-94.
- Carroll, J. B. "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", *The Modern Language Journal*, vol. XLIX, No. 5, may 1965, pp. 273-281.
- Cembalo, M., Harding, E., Holec, H. "Laboratoire de langues et efficacité", *Bulletin CILA*, No. 20, 1974, pp. 84-98.
- Chomsky, N. "Un compte rendu du "Comportement Verbal" de B. F. Skinner", *Langages*, No. 6, déc. 1969, pp. 16-49.
- Cioffari, V. "What can we expect from the language laboratory?", *The Modern Language Journal*, vol. XLV, No. 1, January 1961, pp. 3-9.
- "Critique in Pennsylvania Project", *The Modern Language Journal*, vol. LII, No. 6, 1969.
- Ervin-Tripp, S. M. "On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence" in: GUMPERZ, J. J. and HYMES, D (eds), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972, pp. 213-250.
- Freedman, E. "An investigation into the Efficacy of the Language Laboratory in Foreign-Language Teaching", *Audio-Visual Language Journal*, vol. 7, No. 2, 1969, pp. 75-95.
- Hymes, D. H. "On communicative Competence", in Pride, J. B. and Holmes, Janet (eds), *Sociolinguistics*, Baltimore, Md., Penguin Books, 1972, pp. 269-293.
- Ionescu, D. "L'emploi du laboratoire audiovisuel dans l'enseignement du français technique", *Le français dans le monde*, No. 147 août-sept, 1979, pp. 57-59.
- Jupp, T. C.: Holdin, S. *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, CLE Internationale, 1978.
- León, Pierre, *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier, 1962.
- Lorge, S. W. "Language Laboratory Research Studies in New York City High Schools: A Discussion of Program and the Findings", *The Modern Language Journal*, vol. 48, No. 7, pp. 409-419.
- Moulton, W. "Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960", *IRAL*, vol. 1, No. 1, 1963.
- Roulet, E. "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de linguistique appliquée*, No. 2, janvier-mars 1976, pp. 43-80.
- Searle, J. R. *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
- "The Keating Report-A Symposium", *The Modern Language Journal*, vol. XLVIII, No. 4, 1964.
- Vega Carballo, Virginia. *L'utilisation du laboratoire de langues dans une pédagogie communicative*. Tesis de grado, Universidad Laval, Quebec, 1981.
- Wallet, F., Bird, J. "Les exercices en laboratoire de langues et leurs prolongements", *Les langues vivantes*, No. 2, 1978, pp. 198-208.
- Waltz, Ralph. "The laboratory as an aid to modern language teaching", *The Modern Language Journal*, No. 15, 1930.