

Enseñanza-Aprendizaje de las Estructuras Sintácticas de Lenguas Extranjeras

Tito Nelson Oviedo A.

Universidad del Valle

RESUMEN DEL TRABAJO. Se plantean algunas consideraciones que destacan el papel que, como descripción del sistema lingüístico, juega la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Tras una revisión rápida del modelo transformacional, se analiza su aplicación en la concepción y desarrollo de una serie de ejercicios útiles para la clase de idioma extranjero. A lo largo del trabajo están diseminadas otras consideraciones de carácter psicolingüístico, tal como el papel de la memorización de diálogos y de la "analogía" en el establecimiento de reglas por parte del aprendiz de una lengua. El total del trabajo incorpora, pues, una serie de elementos teóricos y prácticos íntimamente relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las estructuras lingüísticas de idiomas extranjeros, incluyendo un plan pormenorizado para la preparación y desarrollo de una clase específica.

0. Definición del Problema.

0.1. Los objetivos y la estructura lingüística.

Asumamos que el objetivo general de la enseñanza de una lengua extranjera sea lograr que los estudiantes adquieran un conocimiento de la lengua que se traduzca en actuación adecuada, i. e. en la comprensión y la producción oral y escrita. Este objetivo general no impide que se establezca una limitación en los aspectos de la actuación, según las necesidades inmediatas del estudiante; se puede pensar, por ejemplo, que el conocimiento de la lengua se refleje en la "comunicación oral" únicamente, o en la "comprensión de la lectura"; estas limitaciones constituirían posibles objetivos particulares de cursos específicos.

De todas maneras, cualesquiera que sean los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, y cualquiera que sea el modelo lingüístico que adoptemos, es imposible descartar la enseñanza-aprendizaje de la estructura sintáctica, porque es ésta la base formal sobre la cual se organizan los mensajes.

0.1.1. Si el objetivo particular es llevar a los estudiantes a un co-



nocimiento tal que permita la "Comunicación Oral", hay que analizar que en ella intervienen una serie de elementos —formantes léxicos y gramaticales— que se estructuran en un orden particular y reciben una entonación adecuada al mensaje que se comunica. Para lograr un dominio aceptable de estas estructuras tanto en la comprensión como en la producción oral se requiere conocimiento y práctica. Observemos a manera de ilustración, el siguiente intercambio que podría ocurrir en una clase de Inglés, con hablantes nativos de Español:

(1) A: Who did you invite to Mary's party?

B: Mary invited me.

Se hace obvio que B no entendió la pregunta de una manera exacta. Es probable que hubiera entendido las palabras, pero podemos estar seguros de que no captó las relaciones y funciones que median entre ellas. B oyó **Who** y lo interpretó como sujeto de la oración (o como agente del evento); es decir, no reconoció la estructura sintáctica y se perdió, consecuentemente, en la interpretación semántica de la pregunta. Puede suceder que el "conocimiento" que B tiene de la estructura del Español, haya interferido en la comprensión de la pregunta; pero, de todas maneras, esa interferencia se produjo por desconocimiento de la estructura del Inglés.

0.1.2. Ahora bien, si el objetivo particular de nuestro curso se centra en la "Comprensión de Lectura", el conocimiento de la estructura sintáctica como elemento organizador de la actualización del contenido semántico se hace también indispensable; de lo contrario estaríamos ante el peligro de llegar, más que a un conocimiento, a un proceso de "adivinación", con las consecuencias negativas de producir una pésima interpretación de los textos y, por lo tanto, desperdiciaríamos el tiempo y fracasaríamos en los logros.

Enfrentemos, por ejemplo, al estudiante de nivel intermedio, con estas líneas tomadas de una historia corta de James Thurber, **University Days**:

(2) "... It takes away from the beauty of flowers anyway', I used to tell him. 'We are not concerned with beauty in this course', he would say. 'We are concerned solely with what I may call the mechanics of flowers'".

En estas líneas, el estudiante que no posea un conocimiento básico de las estructuras gramaticales —o sintácticas— del Inglés se verá enfrentado —descartada la dificultad del vocabulario— entre otros problemas, a los siguientes:

- It** que es la pronominalización, no de una construcción nominal simple, sino de toda una situación anterior (que no se incluyó en la cita anterior, y que se resume en "mirar las células de las flores a través de un microscopio").
- Takes away from the beauty of flowers**, donde **away from** establece la relación sintáctico-semántica entre el verbo y el complemento, y no entre verbo y objeto directo.

c) **Used to . . .**, que sirve como auxiliar para indicar costumbre en el pasado, y no como verbo principal con el sentido de 'utilizar'.

d) **We are not concerned with beauty in this course**

1. **We are not concerned**, forma pasiva frecuente en Inglés pero que en Español se expresa en forma activa, con las consiguientes diferencias de función gramatical en que se integran los elementos.

2. **In this course**, que es una expresión adverbial (construcción preposicional) que en este caso ubica toda la oración, y no solamente un objeto abstracto (**beauty**) en un contexto específico.

e) **he would say**, donde el modal **would** expresa costumbre en el pasado y no 'condicional'. Aunque este es un problema esencialmente semántico, puede aclararse en relación con el contexto sintáctico-semántico general del texto.

f) **The mechanics of flowers**, donde el 'adivinator' de la lectura podría equiparar esta expresión a **the mechanic flowers**, o interpretarla de cualquiera otra manera por no tener claridad de la relación que media entre **the mechanics** y **flowers**.

0.1.3. Si el objetivo particular del curso es la "Composición Escrita", se requiere un dominio adecuado de la estructura gramatical del idioma en que se escribe, para comunicar las ideas con propiedad. Supongamos que al estudiante (hablante nativo del Español) se le pida que escriba un párrafo sobre la clase de Inglés. Podríamos encontrarnos con un resultado como este:

(4) * In this class they **us teach at to Speak English**. *The teacher **us gives** a list of words and we make sentences. *It is a class **very interesting** and we are learning a lot of vocabulary. *Now we are able **of to say something** in English.

Ignoremos la técnica de composición, y consideremos otras cosas que nos muestra este ejemplo. El estudiante conoce el vocabulario y sabe bastante sobre la morfología del Inglés; pero no puede estructurar las oraciones de acuerdo con el sistema sintáctico de la lengua. Aquí observamos, en las expresiones subrayadas, que él sigue el sistema sintáctico del Español en su expresión en el otro idioma.

1. GRAMATICA, LENGUA NATIVA Y LENGUA EXTRANJERA.

A pesar de que estemos de acuerdo en que la estructura gramatical es básica en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros, existen discrepancias en cuanto a su presentación y utilización en el salón de clase. Influenciados por teorías que sostienen que el idioma extranjero se aprende (o debe aprenderse) de la misma manera que se aprende la lengua materna, muchos profesores le temen a la palabra

GRAMATICA y manifiestan su aversión a las EXPLICACIONES GRAMATICALES. En consecuencia se han decidido por la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros basada en la ejemplificación e imitación únicamente.

Analicemos esta situación. El idioma materno se adquiere a través de un contacto directo y constante con la comunicación realizada en ese idioma, durante años y en una variedad de circunstancias determinantes tales como el medio físico, la familia, las relaciones sociales, el ambiente socio-cultural en general, etc. En este proceso, se va desarrollando en el cerebro humano un "Conocimiento" (estructura cognoscitiva) del sistema particular de esa lengua, no por acumulación de oración sobre oración, de expresión sobre expresión, o de discurso sobre discurso, sino por abstracción inconsciente de principios generales que le permiten al hablante comprender y producir nuevas expresiones, aunque nunca antes las haya escuchado o pronunciado. El conocimiento de este sistema abstracto es lo que los lingüistas generativistas llaman CAPACIDAD LINGUISTICA (competence); y la descripción de ese conocimiento que tiene el hablante de su lengua materna es lo que se conoce como GRAMATICA en la lingüística generativa.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (es decir, la lengua que se aprende en el salón de clase con instrucción formal y no en contacto directo y constante con la comunidad que habla esa lengua) difiere del proceso de aprendizaje de la lengua materna en algo más substancial que el contexto en que se realiza el aprendizaje: en el aprendizaje de la lengua materna, el niño está guiado por su capacidad innata para aprender la lengua; pero en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya el aprendiz posee el conocimiento de una lengua, conocimiento que está tan profundamente marcado en el cerebro, que se proyecta con fuerza en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Aun cuando los dos sistemas lingüísticos puedan coincidir en muchos puntos, son muchos también aquellos en que los dos sistemas no se aparean. Entonces, nos encontramos ante el hecho de que el conocimiento de la lengua materna se transfiere al aprendizaje de la lengua extranjera con una consecuencia positiva (i. e. transferencia positiva) en los puntos comunes, pero con una consecuencia negativa (i. e. transferencia negativa o interferencia) en los puntos dispares de los dos sistemas. Es decir, el estudiante, animado por las similitudes parciales, hace una transferencia total del conocimiento de la lengua materna a la lengua extranjera, lo que permite una comunicación imperfecta en el idioma extranjero, si es que se logra la comunicación.

Con esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje por simple ejemplificación y repetición podría conducir al estudiante de la lengua extranjera a memorizar una serie de oraciones, pero posiblemente no lo conduciría a la adquisición de la CAPACIDAD LINGUISTICA del hablante nativo; aún más, ni siquiera estaría el estudiante cerca de lograrla, ya que al crear nuevas expresiones apelaría al sistema de su lengua materna por no haber logrado internalizar el nuevo. Recuérdese que el idioma no es acumulación de oraciones sino un sistema abstracto (GRAMATICA) que conduce a la comprensión y producción de expresiones nuevas en circunstancias concretas de la comunicación.

Se puede concluir, entonces, que la gramática como descripción del sistema lingüístico sí juega un papel importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, por cuanto su conocimiento exacto eliminaría la tendencia a transferir el conocimiento de la lengua materna al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

2.0. LA GRAMATICA Y SU FUNCION EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Debido a los avances en la teoría lingüística el profesor de lenguas extranjeras puede contar con una fuente de referencia científica que redunde en una superación técnica en el aspecto de la enseñanza. La Gramática Estructural nos presenta una esquematización de la construcción sintáctica. Por su parte, la Gramática Generativa-Transformacional profundiza en este campo y nos inspira para incorporar en la enseñanza técnicas superiores que se alimentan en el principio de la relación entre oraciones marcada por las reglas de generación y transformación.

No se trata de que el profesor traslade el trabajo científico de la lingüística en su estado actual al salón de clase, sino de que pueda hacer mayor claridad sobre el fenómeno del lenguaje y las características del idioma objeto de la enseñanza-aprendizaje. Las luces arrojadas por el trabajo de los lingüistas podrían abrirle el camino al profesor de idiomas para la creación de sus materiales y para la preparación de su clase, proporcionándole por consiguiente un gran dinamismo en su actividad docente.

2.1. La Oración, Base de la Enseñanza de Idiomas.

Si consideramos que la Gramática es un sistema de abstracciones estructurales (que representa de una manera indirecta el conocimiento que una persona tiene de su lengua materna), podemos adoptar su definición como "un número limitado de reglas que pueden generar un número infinito de oraciones gramaticales y ninguna no gramatical". (Chomsky 1957, 1965).

La base del trabajo lingüístico ha sido, tradicionalmente, la oración, por considerarse esta la unidad mínima en que se articula un significado, y por poseer características de recursión (i. e. por poder utilizarse su estructura una y otra vez, ya aisladamente o ya en combinación con otras oraciones, en la coordinación o en la subordinación). Estos mismos criterios se pueden aplicar en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, lográndose así una simplificación en el enfoque y en el aprendizaje. Si bien es cierto que cualquier intercambio en la comunicación se basa en muchos factores que se incorporan en un discurso y no en oraciones aisladas, también es cierto que el idioma se aprende más fácilmente si se parte de la oración (con sus propiedades recursivas) hacia el discurso que si se partiera del discurso hacia la oración. Esto es lo que hace, entonces, que la oración se tome como la unidad básica de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros.

2.2. El modelo de la Gramática Generativa-Transformacional.

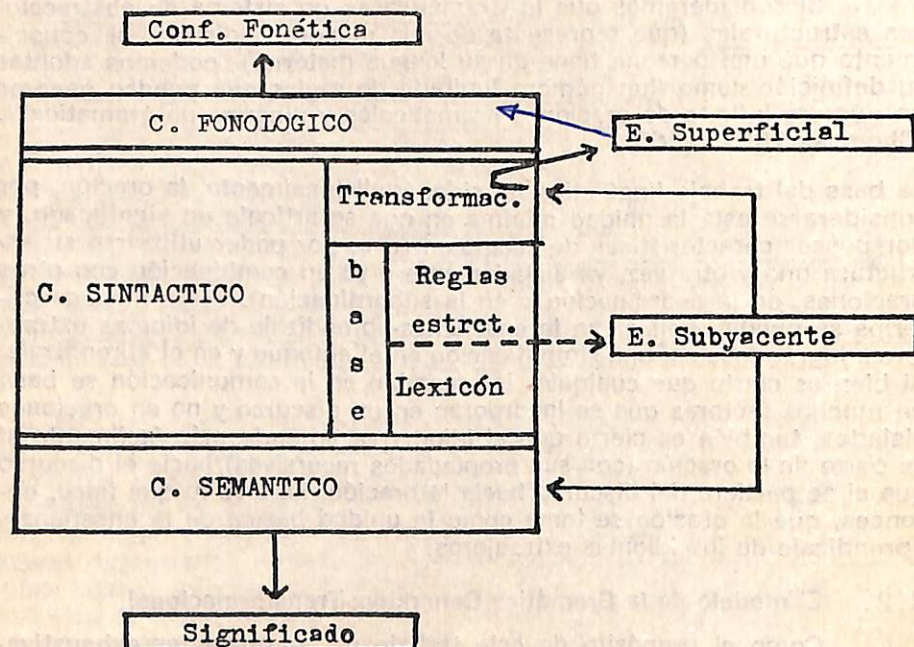
Como el propósito de este trabajo no es presentar exhaustivamente un modelo gramatical, sino el de mostrar cómo ciertos principios



se podrían aplicar en la clase de idiomas extranjeros, no nos detendremos en detalles del modelo gramatical. Baste con la enunciación mínima de los principios. El lector que no esté familiarizado con este modelo podrá referirse a obras especializadas tales como Chomsky (1957, 1965).

2.2.1. Veamos rápidamente en qué consiste este modelo.

La gramática consta de tres componentes: un componente **sintáctico**, uno **semántico**, y uno **fonológico**. El componente sintáctico es el eje de la gramática; este es el que genera las oraciones (i. e. les asigna una descripción estructural). Consta de una base y de un subcomponente transformacional. La base incluye un conjunto de reglas estructurales con las cuales se derivan ahormantes (i. e. árboles estructurales) que establecen las funciones gramaticales (i. e. sujeto, predicado, verbo, etc.), y un **lexicón** (i. e. un diccionario) que contiene, en cada elemento lexical, información fonológica (i. e. los segmentos fonológicos especificados en rasgos distintivos), sintáctica (i. e. qué clase de palabra es, nombre, verbo, etc., con qué otros elementos se puede combinar en oraciones, etc.), y semántica (i. e. qué significado o significados se asocian con dicho elemento lexical). La base genera una estructura subyacente que es interpretada por el componente semántico (i. e. el componente semántico le asigna un significado a la oración). La estructura subyacente recibe modificaciones por el componente transformacional y así se deriva una estructura superficial. La estructura superficial recibe una interpretación fonológica en el componente fonológico, y se produce así la configuración fonética (i. e. las expresiones que oímos o emitimos). Este modelo se podría representar como en el gráfico 1.



En este modelo de generación y derivación, se busca una explicación de la relación entre **significante** (la configuración fonética) y **significado**. Sin embargo, dado el poco desarrollo del campo semántico en la teoría, aún estamos a mitad del camino para explicar dicha relación.

2.2.2. Esto no quiere decir que el modelo no sea de utilidad para el profesor de idiomas extranjeros. La teoría, en realidad, ha hecho grandes avances en el campo de la sintaxis. Y si asumimos que en un nivel profundo el significado es la representación en la mente humana del mundo que nos rodea, (lo físico, lo socio-cultural, lo afectivo) o del mundo que nosotros imaginamos (la fantasía, etc.), es de esperar que entre los diversos seres humanos, precisamente por lo que tienen de común como seres humanos, haya mucho en común en la percepción y representación mental de los diversos mundos¹. Entonces, la diversidad de idiomas que conocemos pueden diferir en mayor o menor grado a nivel sintáctico, fonológico y fonético, pero posiblemente difieren en menor grado en el nivel semántico. Lo que quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero necesitaría centrarse más en el campo formal (i. e. en lo sintáctico, lo fonológico y lo fonético) que en el campo semántico.

Se trataría básicamente (aunque no de una manera exclusiva) de producir un conocimiento de la relación entre los **nuevos significantes** (los del idioma extranjero), y los **viejos significantes** (la visión del mundo asociada con el idioma materno). Visto el problema en esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje inicial del idioma extranjero se puede basar en un modelo de descripción sintáctica como el transformacional.

2.2.3. Un factor que hace atractivo el modelo transformacional es, precisamente, el principio de transformaciones, que permite pensar en las relaciones que median entre diversos tipos de oraciones. Además, también se hace atractivo el modelo porque, por una parte, considera la lengua como un conjunto limitado de reglas que le permite al hablante oyente producir y entender un número infinito de oraciones y, por otra parte, obliga al investigador y al maestro de idiomas a pensar en las restricciones de selección para producir oraciones bien formadas tanto semántica como sintácticamente.

Estos aspectos permiten diseñar métodos y producir materiales y técnicas interesantes y variadas para la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. No se trata, como se ha dicho antes, de trasladar la gramática científica a la clase, sino de buscar en ella la inspiración para el trabajo, en términos de explicaciones (para los estudiantes) y de ejercicios posibles.

3.0. **LOS EJERCICIOS.** La base de la mayor parte de los ejercicios que conocemos y que se realizan en clase es una base sintáctica. El productor de materiales comúnmente parte de la estructura superficial de las oraciones; pero muchos de los ejercicios surgen de la aplicación del principio de las transformaciones. Analicemos brevemente diversos tipos de ejercicios básicos para un curso de idiomas extranjeros, con base en el Inglés. Todos son posibles gracias al análisis estructural de las oraciones.

3.1. REPETICION. Es, posiblemente, el ejercicio más sencillo, ya que se trata de que el estudiante imite el modelo que se le presenta. Aunque aprender un idioma no es imitar únicamente, esta clase de ejercicio es de vital importancia para la automatización de aspectos fonológicos-fonéticos y para la ejemplificación de reglas o aspectos estructurales. El modelo inmediato del estudiante es, comúnmente, su profesor y ocasionalmente un disco o una cinta magnetofónica. El profesor es, de todas maneras, insustituible, ya que éste es el llamado a corregir y ayudar al estudiante cuando sea necesario; las máquinas, por muy complejas que sean, no pueden realizar esta tarea con la eficacia de un maestro versátil.

Para que los ejercicios de repetición sean efectivos deben ser breves y ágiles. Más de seis oraciones pueden distraer la atención del estudiante; y lo que se necesita aquí es precisamente la atención para imitar el modelo adecuadamente y comenzar la internalización del conocimiento de la lengua.

3.2. SUSTITUCION. Consiste esta clase de ejercicios en cambiar uno (sustitución simple) o varios elementos (sustitución múltiple) en una oración básica. El profesor modela la oración básica y los estudiantes la repiten. Luego el profesor (previa explicación) presenta una pista (una palabra, o una lámina, etc.) para que los estudiantes hagan el cambio en la oración básica. La sustitución se hace con base en las funciones gramaticales, i. e. ya sea en el sujeto, o en el predicado (en el verbo, en el objeto directo, etc.). Veamos ejemplos de sustituciones.

(5) Oración Básica:	The boy is intelligent.
a) (Sustit. Simple en el predicado)	tall young thin etc.
b) (Sustit. Simple en el sujeto)	The girl The woman The man etc.
c) (Sustit. Múltiple. en el Suj. y el Predicado)	The man fat The woman short The girl thin etc.

Este tipo de ejercicio es útil para la producción de nuevas oraciones a partir de una estructura dada. Es apropiado para la internalización del

orden de los elementos, y para la automatización de aspectos fonéticos. Como con los ejercicios de repetición, no se debe abusar de la extensión del ejercicio porque se haría contraproducente.

Se debe tener especial cuidado en que las expresiones producidas sean bien formadas. Es decir evitar que se produzcan expresiones como

(6) *The chair is intelligent

*The woman is thick.

Desde luego que para lograr que los estudiantes se concentren en el ejercicio, es decir, que lo hagan racionalmente, se pueden intercalar pistas que no permitan hacer la sustitución porque al hacerla se violaría alguna restricción de selección. En este caso los estudiantes deberán decir que la sustitución no es posible. Esto apunta a la comprensión (i. e. al significado) de la expresión, pues para poder rechazar una sustitución imposible los estudiantes tendrán que conocer el significado de la expresión. En otras palabras, el ejercicio no se hará tan mecánicamente como parece.

3.3. TRANSFORMACION. Bajo este nombre se agrupan diversos ejercicios. Es aquí donde los principios de la gramática transformacional encuentran una aplicación pedagógica más directamente observable. Veamos algunas variedades de esta clase de ejercicios.

3.3.1. EXPANSION. Se basa en el principio de que en una oración básica se pueden insertar nuevos elementos tales como otras oraciones u otras frases. Por medio de reglas de transformación se eliden elementos repetidos, o se reorganiza la oración, o se incluyen elementos transformados.

Ejercicios de este tipo podrían ser, entre otros, los siguientes:

3.3.1.1. COORDINACION. Unir oraciones de estructura similar por medio de conjunciones (**and** o **but**); por ejemplo:

(7) The boy is tall. } ➡ The boy is tall but the girl is short.
The girl is short.

En esta forma se irán modelando nuevas expresiones, y se va buscando un alcance de expresión mayor que la oración simple. Este tipo de ejercicio podría servirnos de base para la ampliación del vocabulario al incluir, por ejemplo, antónimos, como se hace en (7).

3.3.1.2. ELISION. Se realiza a partir de oraciones que deben combinarse, y que tienen un elemento común, tal como un sujeto idéntico. El elemento repetido se elide, y los no repetidos se unen por conjunción, tal como se puede observar en (8):

(8) The boy is tall } ➡ The boy is tall and thin.
The boy is thin

NOTA: El siguiente símbolo ➡ indica flecha doble de transformación.



Aquí se ha expandido el predicado por medio de la conjunción.

3.3.1.3. **INCLUSION.** Consiste en insertar, por medio de transformaciones, elementos en oraciones básicas. En (9), por ejemplo, vamos a insertar un adjetivo antes de un sustantivo, a partir de dos oraciones simples:

(9) Paul is an **athlete**
The athlete is strong } → Paul is a **strong athlete**.

Aquí también ha sido necesario elidir un elemento repetido (**the athlete**). Existen varias posibilidades de inclusión. Podemos también incluir una oración completa en otra, tal como se muestra en (10):

(10) George said (something)
"Mary came yesterday" } → George said that Mary came yesterday.

Este tipo de ejercicio conduce gradual y firmemente a una mayor fluidez en el empleo del idioma.

3.3.2. **PRONOMINALIZACION.** Este puede considerarse propio de la tercera persona singular y de las tres del plural, ya que la primera y segunda personas del singular parecen tener raíz en la estructura subyacente, pues no se puede establecer con certeza que estas formas sean producto de transformaciones, lo que sí es fácil de notar con las demás, como se ve en (11):

	Sujeto	Objeto
The man	He	him
The woman	She	her
The picture	It	it
Nan and I	We	us
Nan and you	You	you
N ₁ and N ₂	They	them

Nota: Nan = Nombre animado.

El ejercicio de pronominalización es conveniente ambientarlo dentro del diálogo, como se ejemplifica en (12):

(12) —Was the professor in class?
—Yes he was.
—Did he explain the lesson?
—Yes, he explained it.

Otro tipo de pronominalización involucra los relativos (**who, what, which, whose, where, when, etc.**). Este ejercicio se combina con el de inclusión de oraciones

3.3.3. **NEGACION.** Al incluir un morfema negativo (**not, no, not any**) estamos realizando una transformación de la oración básica. Negamos la ocurrencia del evento, o alguna relación entre los objetos incluidos en la oración.

El ejercicio de transformación negativa debe plantearse teniendo en cuenta las reglas que la gobiernan. Según el tipo de verbo será necesario actualizar el auxiliar **do**, portador del tiempo y la persona, o, simplemente insertar **not** después de la cópula **be**, o de los modales (**can, may, etc.**), o del auxiliar de tiempos perfectos **have**. También puede introducirse **no** o **not any** como modificador (forma adjetiva) del nombre.

(13) The boy is tall + { Neg } → The boy is **not** tall
Jean speaks French + { Neg } → Jean **does not** speak French.
Pete bought stamps + { Neg } → Pete bought **no** stamps.

Cada tipo de negación se practicará independientemente mientras se hace claridad sobre las estructuras. Pero se pueden (y se deben) presentar juntos, pues tienen un factor común, es decir, las formas están semánticamente relacionadas entre sí. Posteriormente pueden combinarse en nuevos ejercicios de transformación, tal como se ilustra en (14).

(14) Paul didn't buy stamps → Paul bought no stamps.

3.3.4. **INTERROGACION.**

3.3.4.1. **PREGUNTAS DE CONFIRMACION (Yes/No).** También aquí, se planifican los ejercicios de acuerdo con el tipo de verbo, ya que la transformación puede transmutar el sujeto y el verbo (Cópula, Modal, have de los tiempos perfectos):

(15) The boy is tall + { Q } → Is the boy tall?

o actualizar el auxiliar **do** (portador de tiempo y persona).

(16) The boy plays soccer + { Q } → Does the boy play soccer?

Auncuando con frecuencia la pregunta de confirmación se puede hacer sin cambios estructurales, basada únicamente en la entonación, en la enseñanza es preferible basarla en los cambios estructurales correspondientes.



3.3.4.2. **PREGUNTAS DE INFORMACION (WH—).** Son transformaciones de tipo PRO (pronombres, proverbos, proadverbios, etc.) con las cuales se pide información acerca de algún elemento de la oración.

Para este tipo de ejercicios es necesario tener en cuenta las reglas que rigen esta transformación.

3.3.4.2.1. **SUJETO.** Cuando la palabra interrogativa se refiere al sujeto, la oración básica conserva la estructura de la oración declarativa. Es una transformación simple.

(17) WH— Person is at home ➡ Who is at home?

WH— Person broke the window ➡ Who broke the window?

3.3.4.2.2. **CONSTRUCCION VERBAL, OBJETO Y ADVERBIO.** Si la palabra interrogativa se refiere a uno de estos elementos la transformación interrogativa se aplica a la oración básica:

(18) Paul WH—Verb + Past — (CN) last night ➡

Did Paul WH—Verb (CN) last night? ➡

What did Paul do last night?

En (18) observamos que como la pregunta se refiere a CV (Construcción Verbal) la estructura a más de ser interrogativa exige **what** y **do** como verbo principal.

En (19) la pregunta se refiere a CN objeto

(19) They brought WH—Something ➡

Did they bring WH—Something? ➡

What did they bring?

En (20) la pregunta se refiere al Adverbio de tiempo:

(20) The teacher will be here WH—Time ➡

Will the teacher be here WH—Time ➡

When (at) what time) will the teacher be here?

Generalmente la palabra interrogativa encabeza la oración. **Which, whose, how many, what kind of** normalmente van seguidos de N. (i. e. del nombre al que especifican).

3.3.4.2.3. Este tipo de análisis nos permite diseñar ejercicios como el que se muestra en (21), donde a partir de una situación dada representada en una oración, se provee una respuesta como pista para que los estudiantes formulen la pregunta correspondiente.

(21) Situación: **Charles got a letter yesterday.**

_____ ? Charles.

_____ ? Yes, he did.

_____ ? A letter.

_____ ? Yesterday.

También se puede presentar la situación y pedir a unos estudiantes que vayan formulando preguntas, y a otros que den las respuestas pertinentes. Con estos ejercicios se va conduciendo la práctica hacia la comunicación.

3.3.5. **INFLEXION.** Estos ejercicios se basan en las reglas morfofonémicas (i. e. las que dan substancia fónica a los formantes gramaticales tales como las formas del plural, y los marcadores de tiempo y personal). Estos ejercicios son convenientes esencialmente en las clases introductorias.

Para evitar caer en ejercicios puramente mecánicos (como aquellos en que se pide a los estudiantes que den las formas del plural de una lista de sustantivos), se puede diseñar un tipo de ejercicio que tenga una carga de significación y que tenga mayor alcance en la oración en términos de concordancia de sujeto y verbo, tal como se ilustra en (22):

(22) One dish is dirty } ➡ The dishes are dirty.
The other dish is dirty, too }

One Car is a taxi } ➡ Both cars are taxis.
The other car is a taxi, too }

En cada caso particular, como por ejemplo en la pluralización de los nombres, habrá que tener en cuenta los alomorfos ([əz], [z], [s], además de los sustantivos más comunes que tienen formas plurales irregulares (child - children, man - men, sheep - sheep), para diseñar ejercicios que faciliten (por medio de la racionalización más que por imitación) el aprendizaje de la formación del plural. Algunos profesores de Inglés creen que es conveniente presentar los ejercicios de formación del plural en el orden siguiente:

- Plural de los nombres que terminan en un sonido sibilante.
- Plural de los nombres que terminan en un sonido sonoro.
- Plural de los nombres que terminan en un sonido sordo.
- Plurales irregulares.

Ellos creen que este orden facilita más el aprendizaje de los alomorfos del plural.

A nuestro modo de ver, el orden de práctica se puede alterar. Si se hace una presentación general de las diversas variantes, podremos tener el siguiente orden: (a) nombres terminados en sibilantes, (b) nombres terminados en sonidos sordos, (c) nombres terminados en sonidos sonoros y (d) plurales irregulares. (En (b) y (c) se descartan, desde luego, los nombres que terminen en sibilantes). El orden aquí propuesto se basa en consideraciones numéricas: una vez aprendidos los segmentos sibilantes, nos quedan los sordos y los sonoros; la cantidad de segmentos sordos del Inglés es menor que la de segmentos sonoros (consonánticos y vocálicos juntos); entonces, habrá menor esfuerzo en recordar menores cantidades de segmentos; y si lo que hay que recordar es los segmentos sibilantes y los sordos, ya no se hace necesario memorizar los segmentos sonoros, sino que estos serán aquellos que no se incluyen en los sibilantes y los sordos. Los plurales irregulares, de todas maneras, deben ser memorizados.

3.3.6. **DERIVACION.** De gran utilidad para formular e internalizar principios que conduzcan a la comprensión y producción de nuevas formas y categorías gramaticales a partir de un vocabulario relativamente limitado. Por ejemplo, a partir de verbos podemos tener entre otras derivaciones las siguientes:

- (23) (a) V + er → N
 teach teacher
 learn learner
- (b) V + ing → N
 clean cleaning
 cook cooking
- (c) V + ing → ADJ
 interest interesting
 excite exciting

Un ejercicio de este tipo puede hacerse como se sugiere en (24):

- (24) Prof: Does Pete swim well?
 Est.: Yes, he's a good swimmer

O, en otra categoría gramatical, tal como ADJ + ly → ADV, podemos tener un ejercicio como el que se ilustra en (25):

- (25) Prof: Is your dad a careful driver?
 Est: Oh, yes. He drives carefully

3.4. **GENERACION.** Este tipo de ejercicio, basado en la gramática generativa-transformacional, es más útil para la comprobación

de conocimientos que para la enseñanza, ya que el estudiante debe aplicar las restricciones de selección, a la vez que las reglas de concordancia, etc., sin que medie de una manera directa el modelo del profesor. Un ejercicio de esta clase podría consistir en una serie escrita de expresiones agrupadas por funciones sintácticas para que el estudiante produzca todas las oraciones bien formadas posibles, y ninguna mal formada.

(26) CN: Suj.	V	Pred. / CN: Obj.
The boys	is	intelligent
The car	are	English
Mary	speak	tall
The children	reads	expensive
The pencils	understands	the book
Dad	bought	the newspaper.

El estudiante debe cuidarse de producir expresiones como

- (27) * The car bought the newspaper.
 * The pencils speak English.
 * Dad reads tall.

que no son oraciones bien formadas: hay incongruencia semántica.

3.5. **SELECCION.** Estos ejercicios, como los anteriores, son más apropiados para la comprobación que para la internalización del conocimiento de la sintaxis de un idioma, ya que se trata de que los estudiantes reconozcan las oraciones gramaticales y desechen las no gramaticales. Se presentan varios distractores para que el estudiante escoja la expresión apropiada.

Aun cuando podrían presentarse varios distractores apropiados, es preferible que en cada punto no se incluya sino uno posible. Un ejemplo sería:

- (28) Do you Know (a) When did he come?
 (b) When he came?
 (c) When came he?
 (d) When did come he?

3.6. **COMPLETACION.** Otro tipo de ejercicio utilizable esencialmente en la comprobación de conocimiento. Consiste en dejar espacios en las oraciones para que el estudiante los llene.

El ejercicio puede hacerse con pistas para facilitarle el trabajo al estudiante, o sin ellas si la oración es sencilla y no ofrece posibilidades de



duda. Las instrucciones (como en todos los ejercicios que se quiera hacer) deben ser claras y precisas. Un ejercicio sin pistas podría ser:

- (29) Complete los espacios con las expresiones apropiadas:
I lived — Miami — two years.
My brother has lived there — 1950.

Un ejercicio con pistas podría ser:

- (30) Complete los espacios con el equivalente inglés de las expresiones que aparecen entre paréntesis:
It — rain tonight. (puede que)
While in school I — soccer. (jugaba).

O, también, por medio de distractores, como en (28).

3.7. **ORDENACION DE ELEMENTOS.** Utilizable también en la comprobación de conocimiento. Consiste en presentar al estudiante todos (y nada más) los elementos de una oración en desorden para que él los ordene. Es un juego de rompecabezas, y con él se verifica el conocimiento que el estudiante posee de las estructuras sintácticas. Por ejemplo:

- (31) (a) have, come, the, yesterday, to, students, class, should.
(b) that, you, exercise, don't, write, to, have?.

No debe abusarse de él, ya que toma tiempo, y su efectividad es extremadamente limitada.

3.8. **CONVERSACION.** Comunmente las lecciones comienzan con un diálogo. La memorización de diálogos breves puede ser una gran ayuda para la práctica con las estructuras sintácticas, ya que esas oraciones pueden servir de base para la internalización del sistema lingüístico del idioma extranjero. (Para un análisis más amplio, ver sección 5.2.2.2.). Visto así, un diálogo introductorio de lección (o de unidad) debe contener el núcleo, ser el compendio del trabajo que va a realizarse.

Después del diálogo vendrán los ejercicios estructurales que ayudarán a la internalización del sistema sintáctico. Y posteriormente se harán ejercicios de conversación (si nuestro objetivo es lograr la comunicación oral), para que el estudiante adquiera mayor destreza en su actuación oral. Estos ejercicios pueden ser sustituciones sobre la base del diálogo ya memorizado, o diálogos breves contruidos sobre situaciones presentadas en el idioma que se está aprendiendo, o también diálogos mínimos sobre las experiencias de los estudiantes.

Veamos cómo se llevarían a cabo los dos últimos:

- (32) Situación: **Paul didn't eat breakfast this morning because he wasn't feeling well.**
Instrucción: Dé respuestas reforzadas (Respuesta corta más oración completa).

- Profesor: Did Paul eat breakfast this mornig?
Est.: No, he didn't. He didn't eat breakfast this morning.
Profesor: Was Paul feeling well?
Est.: No, he wasn't. He wasn't feeling well.
Profesor: Who didn't eat breakfast this morning?
Est.: Paul. Paul didn't eat breakfast this morning.
Profesor: When didn't Paul eat breakfast?
Est.: This morning. He didn't eat breakfast this morning.
Profesor: Why didn't Paul eat breakfast?
Est.: Because he wasn't feeling well. He didn't eat breakfast because he wasn't feeling well.

Y así sucesivamente hasta agotar las preguntas posibles.

Luego, utilizando como base la misma situación, o una diferente, el profesor podrá orientar la conversación entre los estudiantes, dando pistas en Inglés o en Español, según lo prefiera y de acuerdo con el nivel de los estudiantes.

Por ejemplo:

- (33) Prof.: A, pregúntele a B si Paul se sentía bien esta mañana.
Est. A: Was Paul feeling well this morning?
Est. B: No, he wasn't. He wasn't feeling well.

Un ejemplo de conversación sobre las experiencias de los estudiantes sería:

- (34) Prof.: Did you come to class yesterday, A?
Est. A: Yes I did. I came to class yesterday.
Prof.: What was it like?
Est. A: Interesting. It was interesting.
Prof.: A, ask B if he came to class yesterday.
Est. A: Did you come to class yesterday, B?
Est. B:

Etcétera.

Estos ejercicios de conversación son muy útiles para ayudar a los estudiantes en la comprensión y producción oral sobre una base sintáctica con un contenido semántico mínimo.

3.9. Todas estas clases de ejercicios enumerados y ejemplificados aquí son básicos para la actividad de la clase. Desde luego que aquí no se han agotado todas las posibilidades; existen otros de agilidad (e. g. pedir respuestas cortas únicamente), y muchas posibilidades de combinación de los ejercicios que aquí se presentan. Todos ellos pueden concurrir en nuestra práctica docente, tanto para ayudar a los estudiantes a internalizar el conocimiento como para conducirlos a la actuación adecuada.

Auncando abundan los textos (muchos de ellos de valor más comercial que pedagógico), son muy pocos los que se adelantan a nuestras necesidades metodológicas y técnicas. Conviene, por tanto, que el profesor, conocedor de las necesidades, actitudes y aptitudes de sus estudiantes, pueda programar los ejercicios adecuados sobre una base teórica y técnica.

4.0. CONSIDERACIONES SOBRE LA CLASE.

Enfrentarse a una clase no es cosa sencilla. El éxito o el fracaso del profesor no depende simplemente de su "dominio" de la materia o de su pobreza de conocimientos, pues los factores que intervienen son complejos. Entre estos figuran la personalidad del profesor y las de los estudiantes, el medio cultural y, desde luego, la habilidad y el conocimiento que el profesor tenga para conducir su clase con seguridad. Sin desconocer otros aspectos igualmente importantes, el profesor debería tener en cuenta para la planificación de su clase esencialmente los siguientes:

- a) Objetivos del curso.
- b) Edad de los estudiantes.
- c) Nivel de conocimiento que los estudiantes tienen del idioma.
- d) Secuencia del curso.
- e) Contenido de cada lección.
- f) Materiales y ayudas que van a utilizarse.
- g) Actividades que van a desarrollarse en la hora de clase.
- h) El tiempo con que contarían los estudiantes fuera de clase para resolver ejercicios de tarea.

Elaboremos un poco sobre estos temas.

4.1. **OBJETIVOS DEL CURSO.** Mientras más conciencia se tenga de los objetivos que nos mueven, mayor probabilidad de éxito tendremos.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, no necesitamos meditar mucho para establecer objetivos. Estos, normalmente, surgen de las necesidades inmediatas de los estudiantes. Si los estudiantes se disponen a viajar a un país de habla inglesa, por ejemplo, ya sabemos que lo esencial para ellos es un conocimiento que les permita,

primordialmente, comunicarse oralmente y leer con alguna facilidad en ese idioma. Si además el estudiante va a adelantar una especialización, las actividades que él deberá realizar serán más complejas y, por lo tanto, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje del idioma será el de ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento que le permita no solamente la comunicación oral, sino también leer y escribir adecuadamente en ese idioma.

El estudiante de programas de estudio regulares en Colombia necesita ante todo poder leer, i. e. comprender, sus textos y libros de consulta. Los objetivos particulares del curso no implican necesariamente que la metodología sea diferente para cada caso; implican, sí, que la mayor intensidad de la práctica recaiga en el frente de actuación más urgente. Como muchos otros profesores de idiomas, consideramos que se hace menos onerosa la comprensión de la lectura cuando se habla el idioma que cuando no se habla; sin embargo, perfectamente se pueden diseñar métodos que permitan al estudiante alcanzar un nivel de conocimiento de la lengua que se traduzca en la comprensión de la lectura sin necesidad de basarse en la comunicación oral.

Lo importante en todo caso, es tener en cuenta que los objetivos del curso determinan en gran parte la actividad de la clase.

4.2. **EDAD DE LOS ESTUDIANTES.** La edad de los estudiantes afecta la práctica docente por dos factores generales: uno cognoscitivo, y otro emotivo. El factor cognoscitivo nos ayuda a determinar los contenidos semánticos, culturales, etc., del curso. El factor emotivo nos ayuda a determinar el enfoque, el tratamiento y el énfasis en ciertos aspectos de la lengua. Los dos factores combinados nos permiten diseñar, en general, el método y las técnicas a seguir en el curso.

4.2.1. En el aspecto emotivo, podemos considerar la "motivación". Parece ser un hecho indiscutible que el estudiante menor de 14 años (para citar una edad aproximada) se motiva fácilmente para aprender un idioma extranjero, en razón de su deseo natural de ser admirado por sus habilidades físicas o mentales. En una edad posterior la motivación es diferente, pues surge, casi siempre, de la necesidad, es decir, se trata de una motivación instrumental: se aprende el idioma por su utilidad. De la adolescencia en adelante, no es extraño que los estudiantes que deben llenar requisitos académicos no solamente pierdan la motivación sino que también rechacen, consciente o inconscientemente, el aprendizaje de la lengua extranjera, máxime si se trata del Inglés.

4.2.2. En el aspecto cognoscitivo podemos considerar las diferencias de los procesos mentales en la relación edad - aprendizaje de idiomas. Aquel adagio de que "loro viejo no aprende a hablar", aparentemente tiene razón, si nos atenemos a la observación superficial de lo que ocurre en nuestro ambiente. Esto, sin embargo, no se puede tomar como una verdad absoluta. No se trata de que el hombre con el paso de los años pierda su capacidad de aprender un segundo idioma, sino de que sus procesos mentales se hacen menos intuitivos, más racionales. Entonces, mientras que el niño de corta edad puede llegar a



obtener un conocimiento de la segunda lengua por medio de la interacción y comunicación constante con los hablantes de esa lengua, el adolescente y el adulto requieren instrucción formal para poder producir ese conocimiento. Al niño lo guían sus procesos mentales más intuitivos, pero al adulto lo guía más la racionalización; el niño aprende el idioma desprevenidamente, pero el adulto está prevenido por la razón. Mientras que al niño le basta saber "cómo se dice", el adulto quiere saber "por qué se dice", "qué se dice", "cómo se dice", "qué quiere decir"; es decir, el adulto se hace más preguntas, y es aquí donde puede surgir la dificultad que, en muchísimos casos, se convierte en **imposibilidad** de aprender un idioma extranjero.

4.2.3. Se hace claro, entonces, que los métodos de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero deben tener en cuenta la edad de los estudiantes.

4.2.3.1. Los niños aprenderán más fácilmente el idioma extranjero en un ambiente placentero, que bien puede ser en un grupo de juego. En nuestra situación colombiana, donde los niños no tienen mayor contacto con hablantes nativos del idioma extranjero, esos juegos deben ser cuidadosamente planeados, incluyendo un control de estructuras sintácticas que deban servir de base para la hora de práctica. Dado que el contacto con el idioma extranjero es mínimo, no conviene "ahogar al niño" en un mar de idioma extranjero; de nada le serviría al niño oír a su maestro durante tres horas cada semana.

4.2.3.2. En el caso de los adultos se hace necesaria la instrucción formal, adecuada a su madurez mental. (Cf. T.N. Oviedo (1976a)).

4.3. **NIVEL DE CONOCIMIENTO QUE LOS ESTUDIANTES TIENEN DEL IDIOMA.** Cuando el profesor olvida este factor en su clase, lo más probable es que caiga en una serie de errores que conducen a la pérdida de tiempo y al fracaso. En un nivel elemental, por ejemplo, puede suceder que el profesor no dé importancia a una mayor práctica de internalización del conocimiento por considerar que los contenidos son muy sencillos y creer que sus estudiantes no encontrarán dificultad. O en un curso avanzado dedicará mayor tiempo a aspectos que los estudiantes ya "dominan", relegando a un segundo plano las dificultades nuevas y reales.

Conocemos bien los resultados de este fenómeno: el estudiante estudia el idioma extranjero año tras año sin llegar a aprenderlo. Y no es que los profesores sean realmente mediocres, sino que por descuido, o por falta de experiencia, caen en la trampa que muchas veces les tienden los mismos estudiantes: hacer que cada profesor que llegue al curso se dedique a 'enseñarles' lo que ellos ya saben. Costumbre inveterada para defender las calificaciones.

El profesor debe permanecer informado de qué es lo que sus estudiantes saben y qué es lo que no saben (o qué deben saber).

4.4. **SECUENCIA DEL CURSO.** Con frecuencia nos enfrentamos al problema de cursos mal planificados. En muchos textos nota-

mos que cada lección cubre un aspecto (o varios aspectos) que en poco, o en nada, se relaciona con lo que antecede o lo que sigue. Esto produce al estudiante la sensación de desorganización y la inseguridad en el manejo de lo que pueda, o crea, haber aprendido.

Ante esta circunstancia el profesor debe establecer una mejor secuencia y basar sus nuevas enseñanzas en el conocimiento que el estudiante haya logrado. Así, a la vez que se refuerza el conocimiento ya alcanzado se facilita el aprendizaje de estructuras más complicadas.

4.5. **CONTENIDO DE CADA LECCION.** Establecida la secuencia del curso, en cada período de clase se irán presentando estructuras nuevas o aplicaciones o transformaciones de una misma estructura. No basta con que el profesor elija el tema que va a enseñar, y pensar que la clase ya está preparada porque él no encuentra mayor dificultad. Es importante que el profesor investigue cada tema a la luz de una técnica efectiva. No se requiere para esto seguir una escuela determinada, ni "dominar" el campo lingüístico; pero sí buscar una 'manera' de clarificar lo que parece oscuro. Es decir, el profesor debe establecer su método de análisis (o aceptar análisis hechos por otros) a través de una observación constante de los problemas que surgen tanto en el desarrollo de su clase como en su labor de preparación de la misma.

En este aspecto radica parte de la labor científica del profesor de idiomas.

Mientras mayor sea el conocimiento del profesor, mientras más cuidadosamente analice las estructuras sintácticas, mayor será su visión para la creación de ejercicios adecuados y, por tanto, mayor dinamismo habrá en su actividad docente.

4.6. **MATERIALES Y AYUDAS QUE VAN A UTILIZARSE.** Puesto que siempre habrá un texto guía a mano, el profesor, a la luz del análisis que él mismo ha adelantado de la estructura o estructuras que va a enseñar, debe revisar el material con que cuenta y juzgar su validez para lograr los objetivos que se ha propuesto.

Una vez seleccionados los materiales que deben emplearse, se decidirá el tipo de ayudas apropiadas: visuales, auditivas, o audiovisuales.

Parece que en niveles elementales, con estudiantes más jóvenes, es conveniente utilizar proyecciones (diapositivas, películas, etc.) o láminas para visualizar situaciones. Este tipo de enseñanza puede arrojar resultados benéficos, por cuanto los estudiantes más jóvenes no tienden a racionalizar sobre el idioma extranjero.

Las 'situaciones' presentadas a través de las ayudas visuales en la enseñanza de idiomas, sin embargo, por reales que parezcan son casi siempre acomodaticias (tienen que ser muy simplificadas), y no pueden utilizarse indistintamente. Por otra parte, existen muchas situaciones y abstracciones que no pueden 'visualizarse'.

En cuanto a ayudas auditivas mecánicas deben tomarse como medio

de refuerzo del conocimiento, y nunca como sustituto del profesor. El profesor es insustituible, pues es él quien está en capacidad de escuchar, corregir y ayudar al estudiante a vencer sus dificultades, y estimularlo para su progreso. La máquina, por perfecta que sea, nunca tendrá la habilidad, la agilidad y la 'personalidad' del profesor.

Con estudiantes adultos las ayudas visuales de proyecciones y láminas deben pasar a un último plano. Posiblemente deben emplearse esporádicamente con aquellos adultos que aprenden con gran lentitud, o quizá para estimular a los estudiantes en ejercicios de conversación.

Es oportuno recordar que el adulto tiene una experiencia lingüística amplia (su lengua nativa) y que por consiguiente no debe juzgarse al nivel del infante que empieza a adquirir el idioma materno. El adulto ya es capaz de abstraer. El infante necesita como base la "materialización" del idioma: VER, SENTIR, PALPAR. El adulto no.

De otro lado, enseñar un idioma no es enseñar una serie de oraciones estimuladas por la vista. El fundamento de la enseñanza de un idioma extranjero debe ser su estructura formal; el vocabulario y el contenido semántico no se conciben sino dispuestos y actualizados en esa estructura.

Consideramos que la ayuda visual más útil para el adulto es la descripción estructural (escrita) y su ejemplificación. La estructura es una 'abstracción', una fórmula, para crear un número ilimitado de oraciones bien formadas. El adulto ya tiene esta experiencia aun cuando sea inconsciente de ella. Para qué, entonces, obligarlo a inducir una fórmula sintáctica, a base de situaciones visualizadas en dibujos? Con la descripción estructural y los ejemplos necesarios, más una selección de léxico que puede asociarse con la correspondiente estructura, y la ejecución de ejercicios adecuados el estudiante va hacia el aprendizaje del idioma por un camino más seguro que el que le ofrece la memorización de una suma de oraciones ligadas a sus correspondientes imágenes visuales.

La experiencia lingüística del adulto nos da pie, igualmente, para poner en tela de juicio aquel principio de que al estudiante hay que someterlo a que primero escuche y produzca oralmente el idioma o estructura que se le está enseñando, y sólo cuando "domine" la parte audio-oral empezará a leer y escribir. Si el estudiante sabe leer y escribir su idioma nativo, (conoce el alfabeto), la lectura y la escritura en el idioma extranjero no deben posponerse, sino mezclarlas inteligentemente con las actividades audio-orales, para complementar y reforzar el conocimiento. Los adultos son quienes más necesitan de la página escrita para su labor de memorización e internalización, dado que su memoria auditiva parece ser, en general, menos aguda que su memoria visual.

Uno de los objetivos del empleo de ayudas visuales para la enseñanza del idioma extranjero es lograr que el estudiante piense directamente en ese idioma. Esto es discutible. El conocimiento de la primera lengua ya se ha fijado en el hablante de una manera definida, de tal suerte que la habilidad de interpretar y expresar su experiencia a través de una nueva lengua no se consigue sino con el ejercicio constante y una exposición

ambiental apropiada, y no en una hora de clase al día en un ambiente ficticio, no importa qué tan geniales sean las ayudas visuales.

4.7. **ACTIVIDADES Y TECNICAS PARA LA CLASE.** Una vez ubicado el profesor a través del análisis de su curso y de sus estudiantes, precisado el tema de clase y sus ayudas, debe planificar las actividades que va a desarrollar. Esto es, elaborar el 'plan de clase'.

Bien sabemos que el plan de clase en muchas ocasiones no puede cumplirse con exactitud. Lo importante es que el tema que va a enseñarse esté bien determinado, su explicación sea clara, y los ejercicios que se realicen sean efectivos para que el estudiante entienda y comience a internalizar el conocimiento. La labor de internalización como tal debe realizarla el mismo estudiante, bien sea a través de su estudio individual, o de la práctica, si es que tiene oportunidad de practicar sus conocimientos fuera de clase. Puesto que nadie puede "aprender" por alguien más, la labor del profesor consiste en facilitar al estudiante los medios para que él cumpla el objetivo de aprendizaje.

Los minutos de clase deben aprovecharse al máximo. La actividad variada y permanente mantiene la atención del estudiante; y es, precisamente, la atención la clave del éxito en la adquisición de una nueva lengua.

Analicemos algunas de las actividades más conocidas. La práctica oral del idioma será la actividad básica de la clase cuyo objetivo particular sea llevar a los estudiantes a la comunicación oral.

Los ejercicios 'corales' no parecen aconsejables como recurso de enseñanza de temas nuevos. Deben utilizarse más bien como refuerzo del ejercicio individual. En el 'coro' es muy difícil descubrir quién está haciendo mal el ejercicio, pues es frecuente que algunos estudiantes simulen estar trabajando, y se limiten exclusivamente a seguir el ritmo y la entonación sin articular absolutamente nada. Si el profesor no es hábil en el manejo del coro, es decir, si se le dificulta descubrir a quienes están trabajando mal, es preferible que no utilice esta técnica.

La práctica individual es mucho más efectiva, especialmente si el profesor tiene cuidado de escoger los estudiantes (individuos) sin un orden determinado, y hacer que cada uno participe en el trabajo. Así el estudiante sabe que él tiene su propia responsabilidad en el curso y que no puede esquivarla ocultándose en el coro. Esta práctica individual es mucho más efectiva si el ritmo de la clase es rápido y constante. La rapidez hace concentrar mejor la atención en lo que se está haciendo. Es posible que al comienzo del curso el ritmo rápido desanime al estudiante; pero, a medida que se familiariza con esta técnica, irá acomodándose y terminará trabajando con entusiasmo al notar sus progresos. Como en toda actividad, el entrenamiento da mayor confianza.

En muchas ocasiones el ritmo de los ejercicios disminuye cuando se enfrenta al estudiante con oraciones largas. Esto se obviará si el profesor le ayuda a producirlas con mayor facilidad, para lo cual podrá emplear el sistema de 'reconstrucción de oraciones hacia atrás', tan recomenda-



do (y efectivo, por cierto) por profesores experimentados. Veamos cómo se aplica:

(35) Oración: Yesterday the teacher asked me to take the exam, but I didn't take it because I hadn't prepared for it.

Al ayudar al estudiante a producir oralmente esta oración, es necesario tener en cuenta la entonación y los grupos de palabras por funciones para no alterar el contenido de la expresión.

Podríamos seguir los siguientes pasos:

- (36)
1. for it.
 2. prepared for it.
 3. hadn't prepared for it.
 4. I hadn't prepared for it.
 5. because I hadn't prepared for it.
 6. I didn't take it because I hadn't prepared for it.
 7. But I didn't take it because I hadn't prepared for it.
 8. to take the exam but I didn't take it because I hadn't prepared for it.
 9. asked me to take the exam but I didn't take it because I hadn't prepared for it.
 10. the teacher asked me to take the exam but I didn't take it because I hadn't prepared for it.
 11. Yesterday the teacher asked me to take the exam but I didn't take it because I hadn't prepared for it.

Cada paso de estos se puede hacer con cada uno de los estudiantes si el curso es pequeño, o con grupos pequeños (por filas por ejemplo) si el curso es grande. Este sistema es muy prolongado con oraciones muy largas. Pero a la vez que se practica la estructura sintáctica se está practicando y corrigiendo la parte fonológica.

Con oraciones como esta que acabamos de exponer, de gran extensión por ser compuesta, podemos también seguir un sistema de descomposición en las oraciones básicas primero:

- (37)
1. Yesterday the teacher asked me to take the exam.
 2. I didn't take it.
 3. I hadn't prepared for it.

Luego, cuando los estudiantes pueden producir esas oraciones con facilidad, se combinan para lograr la oración original. Este proceso es más ágil que el anterior y debe tenerse en cuenta.

La sola práctica oral no es suficiente para la internalización de las estructuras sintácticas. Es conveniente que los estudiantes (si leen y es-

criben en su idioma nativo) vean las oraciones básicas escritas y las escriban ellos también.

Se observa, en otro aspecto, que por el temor del profesor a utilizar la lengua nativa del estudiante en la clase de idioma extranjero (suponiendo que todos hablan el mismo idioma nativo) muchos estudiantes no entienden lo que oyen, dicen, leen, o escriben. Puesto que es tan difícil comprobar por medio del mismo idioma extranjero (debido al conocimiento tan limitado del estudiante) si el estudiante comprende el idioma, conviene verificar rápidamente en el idioma nativo el significado de algunas expresiones claves para la clase, siempre que sea absolutamente necesario por razón de la estructura o el vocabulario que se esté utilizando. Es sorprendente lo que surge en una verificación de estas. Muchas veces el estudiante conoce el significado de las palabras pero interpreta mal las oraciones, especialmente las funciones de ciertos elementos de la oración, y comunmente el tiempo de los verbos.

4.8. TIEMPO DE LOS ESTUDIANTES PARA HACER TAREAS. Si consideramos el recargo de materias que los estudiantes tienen en nuestro sistema educativo, es casi imposible que encuentren tiempo para realizar tareas de idiomas. Por lo tanto las tareas largas no tienen un asidero real. Estas tareas deben ser breves y ceñirse a los temas que los estudiantes están estudiando o ya han estudiado. Los trabajos de investigación de aspectos del idioma deben dejarse únicamente para los estudiantes que siguen una especialización en Idiomas. Los demás no tienen por qué gastar su tiempo en investigaciones que les serán inútiles. Por otra parte, tampoco las realizarán. Ellos deben, sí, trabajar en la internalización de las estructuras que están estudiando.

5.0. PREPARACION Y PRESENTACION DE UNA LECCION. Veamos ahora, en forma breve, cómo se llevarían a la práctica algunos de los planteamientos que se han presentado en las secciones anteriores.

5.1. PREPARACION DE LA CLASE. La preparación de la clase comienza con la especificación de los aspectos considerados anteriormente. Tomemos como ejemplo una lección cualquiera de Inglés y elaboremos en torno a ella.

5.1.1. ASPECTOS. El profesor hará, como mínimo, las siguientes consideraciones:

A. **Objetivos de la lección.** Los estudiantes aprenderán la estructura que se especifica en E; el conocimiento de esa estructura se reflejará en una actuación adecuada tanto en la producción como en la comprensión oral y escrita.

(Los objetivos de la lección no perderán de vista los objetivos generales del curso).

B. **Edad de los estudiantes.** En este caso particular, asumamos que la edad promedio de los estudiantes es de 20 años, y que son estudiantes universitarios.

C. **Nivel de conocimiento que los estudiantes tienen del Inglés.** El curso que va a trabajar esta lección es de un nivel intermedio.

D. **Secuencia del curso.** Ya se han asimilado las estructuras básicas del idioma, i. e. los estudiantes han adquirido un conocimiento de la formación de tiempos gramaticales, de plurales de los nombres, personas gramaticales, pronominalizaciones, etc. Además, poseen un conocimiento de las oraciones declarativas (afirmativas y negativas); interrogativas (de confirmación y de información), e imperativas, en construcciones simples. También tienen un conocimiento de oraciones subordinadas (declarativas e interrogativas de confirmación).

Los estudiantes poseen, por otra parte, un léxico amplio, relacionado principalmente con las experiencias cotidianas.

E. **Estructura (tema) que se va a estudiar.** Preguntas de información (WH—Questions) como oraciones subordinadas.

F. **Actividades y técnicas para la clase.** Revisión de las preguntas de información como oraciones independientes. Descripción de la estructura que va a aprenderse. Ejercicios orales, escritos, y de lectura.

5.1.2. **ANÁLISIS.** Una vez especificados estos detalles, el profesor necesita investigar la naturaleza de la estructura que va a enseñar. El primer paso puede ser tomar una serie de datos (oraciones) basados en la estructura que va a enseñarse. Por ejemplo:

- (38)
1. Do you know who came yesterday?
 2. Dad asked me who you had talked to this morning.
 3. We can't imagine what you did in Bogotá.
 4. Guess when Mary is giving a party.
 5. Dr. Clark didn't realize where we hid his glasses.
 6. I wonder how much he paid for that camera.
 7. Mike couldn't find out how many students passed the exam.
 8. I forget which book Betty couldn't find at the store.
 9. Did the teacher say what exercise to do for Monday?
 10. Please tell me where to get off the bus.

El segundo paso sería el de lograr un análisis de la estructura. Normalmente este análisis se puede encontrar en los libros. Pero puede suceder, o bien que el análisis dado no satisfaga las necesidades del profesor, o bien que el profesor necesite profundizar más para comprender mejor el comportamiento de la estructura. En ambos casos el profesor debería realizar su propio análisis.

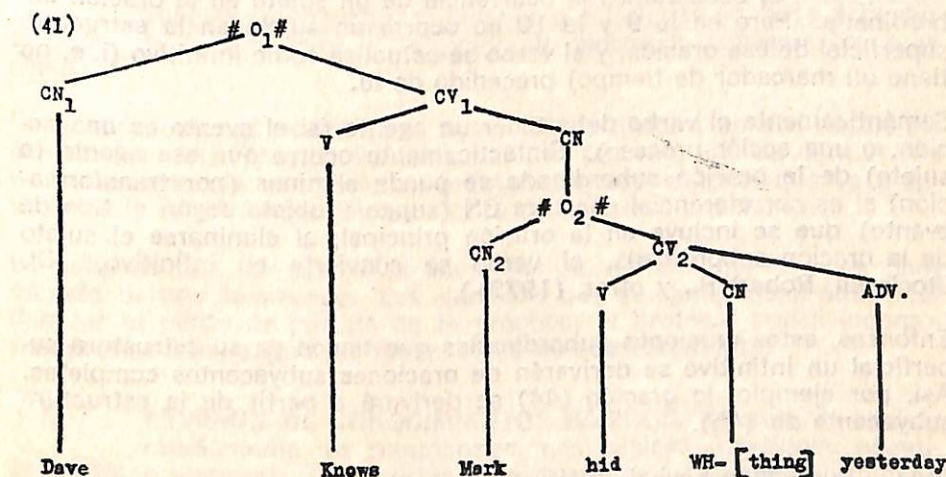
Veamos cómo se podría realizar un análisis simplificado con base en los ejemplos incluidos en (38).

5.1.2.1. Como las oraciones interrogativas y las negativas, al igual que las órdenes se derivarían por medio de transformaciones, el análisis se basa en las oraciones positivas, que se consideran básicas. Esto quiere decir, entonces, que a partir de oraciones positivas, pero con base en la estructura superficial, tendríamos una estructura general para estas oraciones, tal como se representan en (39):

(39) $CN_1 - CV_1 - WH - (CN)_2 - CV_2 (Adv)$

Es decir, tenemos un sujeto (CN_1), una construcción verbal (CV_1), una palabra interrogativa (WH—), un sujeto opcional (CN_2), una construcción verbal (CV_2), y un adverbio opcional (Adv). La ocurrencia de dos construcciones verbales (CV_1 y CV_2), indican que hay dos oraciones en una. Si organizamos estas cadenas en un árbol estructural simplificado como (41), vemos igualmente que la cadena (40) es el objeto de la primera oración, porque aparecería dominada por un CN que está dominado por CV_1 .

(40) $WH - (CN)_2 - CV_2 (Adv)$.



5.1.2.2. Observamos que WH— puede ocurrir en cualquiera de las funciones gramaticales (sujeto, verbo, predicado, Adv.), es decir, puede aparecer dominado por cualquiera de los núcleos de la oración 2. WH— se convierte por medio de reglas en **who, what, where**, etc. En esto no hay diferencia entre las preguntas de información independientes, y las subordinadas. Igualmente notamos que la palabra interrogativa normalmente ocurre al comienzo de la oración subordinada. Desde luego que hay otro tipo de oraciones como los que se ejemplifican en (42), pero esos podemos ignorarlos en el presente análisis y en la lección que nos ocupa, pues sería tema para la lección siguiente.

- (42) What do you think he did?
When did she say she was leaving?
How did they tell you to do it?

En estos casos la palabra interrogativa se ha colocado al comienzo de la oración principal, pero pertenece a la oración subordinada, al menos en la interpretación más corriente.

5.1.2.3. Notamos también que la oración principal (oración 1) puede sufrir las transformaciones interrogativas, negativa, e imperativa, mientras que la oración subordinada (oración 2), a pesar de ser semánticamente una pregunta, permanece en la forma sintáctica de las declarativas y nunca de pregunta, con la excepción de que el primer elemento de la subordinada es WH—.

- (43) Who bought the paper yesterday.
What Paul bought yesterday.
What Paul did yesterday.
When Paul bought the newspaper.

5.1.2.4. En oraciones como las ejemplificadas en (38), de la 1 a la 8, observamos la ocurrencia de un sujeto en la oración subordinada. Pero en la 9 y la 10 no ocurre un sujeto en la estructura superficial de esa oración, y el verbo se actualiza como infinitivo (i. e. no tiene un marcador de tiempo) precedido de **to**.

Semánticamente el verbo debe tener un agente (si el evento es una acción, o una acción-proceso). Sintácticamente ocurre que ese agente (o sujeto) de la oración subordinada se puede eliminar (por transformación) si es correferencial con otra CN (sujeto u objeto según el tipo de evento) que se incluye en la oración principal; al eliminarse el sujeto de la oración subordinada, el verbo se convierte en infinitivo. (Cf. Stockwell, Robert P., y otros (1973)).

Entonces, estas oraciones subordinadas que tienen en su estructura superficial un infinitivo se derivarán de oraciones subyacentes completas. Así, por ejemplo, la oración (44) se derivará a partir de la estructura subyacente de (45).

- (44) Bill wonders what to buy Cindy.

- (45) [[Bill wonders [Bill should buy WH— thing for Cindy]]

Bill, sujeto de la oración subordinada (o constituyente) es correferencial con **Bill**, sujeto de la principal (o matriz).

La oración (46) se derivará a partir de la estructura subyacente de (47).

- (46) The teacher told me what to write.

- (47) [[The teacher told me [I should write WH— thing]]

Donde el sujeto, **I**, de la oración constituyente (subordinada) es correferencial con el objeto, **me**, de la matriz (principal).

5.1.2.5 Al observar los verbos de la oración matriz (principal) que pueden coocurrir con "preguntas" incluidas, encontramos entre los más usuales los siguientes:

- (48) Advise, announce, ask, explain, find out, forget, guess, hear, ignore, imagine, know, realize, remember, report, say, suppose, tell, wonder.

Estos verbos, a su vez, exigen que sus sujetos sean nombres animados. Algunos de ellos, como **announce, ignore, report, say, tell**, pueden tomar en la estructura superficial nombres de medios de comunicación, que son inanimados:

- (49) The radio reported what was going on.
The newspapers ignored what some politicians did.

Pero es obvio que en un nivel profundo hay un agente animado que produce los informes o asume la actitud que se expresa en los medios de comunicación.

5.2. **PRESENTACION DE LA LECCION.** El análisis que se haga de la estructura (o estructuras) que van a estudiarse en clase debe ser el punto de partida para la selección de ejercicios convenientes a la clase.

En el caso que nos ocupa aquí, la lección se dividirá en dos secciones principales: (A) Revisión de conocimientos básicos, i. e. de estructuras ya estudiadas que se relacionan íntimamente con el tema que va a estudiarse, y (B) Presentación y práctica de la estructura nueva.

En este artículo, los ejercicios sugeridos se esbozan brevemente, para no extendernos demasiado. Los ejercicios que se ejemplifican aquí pueden ser el punto de partida de la práctica; el profesor podrá incorporar muchos más, según las necesidades de sus estudiantes.

5.2.1. **REVISION DE CONOCIMIENTOS BASICOS.** Se trata de revisar rápidamente las transformaciones básicas (oraciones negativas, e interrogativas). Como estas estructuras ya deben ser del dominio de los estudiantes, sobra presentar una descripción estructural, que ya se hizo en su oportunidad. Ahora se realizarán ejercicios brevísimos (ya sea oralmente y/o por escrito, según los objetivos del curso).

5.2.1.1. **Transformaciones Básicas.**

a) **Oraciones Negativas.**

Ejercicio. (a) Forme una oración negativa utilizando como objeto las expresiones que aparecen entre paréntesis en lugar de las que aparecen en las oraciones básicas. Utilice los otros elementos de la oración básica. (b) Una la oración básica con la oración que Ud. formó, por medio de la conjunción **but**.



(50) Ejemplo:

Profesor: She told me her address. (phone number)

Estudiante: (a) She didn't tell me her phone number

(b) She told me her address but she didn't tell me her phone number.

1. I remember the name of the street. (the number of the house).

2 They reported their wedding. (the date).

Y así sucesivamente, pero el ejercicio debe ser breve, únicamente lo suficiente para refrescar el conocimiento.

b) Preguntas Negativas de Confirmación.

Ejercicio. Reconstruya las preguntas (negativas) que corresponden a las siguientes respuestas reforzadas.

(51) Ejemplo:

Profesor: Yes, I do. I know Bob.

Estudiante: Don't you know Bob?

El material escrito para el estudiante puede presentarse :como sigue:

1.- _____ ?

—Yes, I have. I've heard the news.

?

No, I won't. I won't forget the meeting.

Sigue el ejercicio brevemente.

c) Preguntas Positivas de Confirmación.

Se puede seguir el modelo del ejercicio anterior, y hasta las mismas pistas.

Observe que los verbos que se están utilizando forman parte del grupo de verbos que identificamos al analizar la estructura que nos ocupa en esta lección. (ver sección 5.1 2.5., ejemplos (48)).

d) Preguntas de Información.

i) WH— con Referencia al Sujeto.

Ejercicio. Formule las preguntas que corresponden a las siguientes respuestas reforzadas.

(52) Ejemplo:

Profesor: —Mark. Mark announced his visit.

Estudiante: —Who announced his visit?

1.- _____ ?

2.- _____ ?
—The professor. The professor asked John for the key.

The new one. The new student told the joke.

ii) WH— con Referencia a la CV (Construcción Verbal).

(53) Ejemplo:

Profesor: —Study. Jim studied last night.

Estudiante: —What did John do last night?

Se continúa el ejercicio en la misma forma que en (52). Si se observa que los estudiantes tienen dificultades (cosa que no es de extrañar, a pesar de que se haya estudiado esta estructura) debido a que cuando la palabra interrogativa se refiere a CV, o a cualquiera otra de las partes que no sean el sujeto, la oración sufre transformación interrogativa, se procederá de inmediato a realizar un paso intermedio en el ejercicio (el mismo paso que seguramente se utilizó cuando se practicaron por primera vez estas estructuras), es decir formar preguntas de confirmación.

(54) Profesor: —Yes he did. Jim studied last night.

Estudiante: —Did Jim study last night?

Profesor: —Study. Jim studied last night.

Estudiante: —What did Jim do last night?

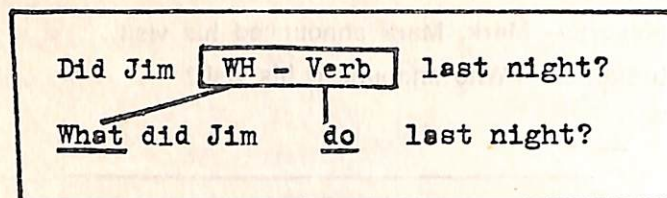
Si a pesar de este paso adicional siguen presentándose dificultades (puede suceder con estudiantes lentos o desmemoriados) debido a que en la pregunta hay que utilizar **do** como auxiliar y **do** como verbo "genérico" con el sentido de **hacer** en Español, se puede apelar a un ejemplo del Español:

(55) Qué hizo Jim anoche?

haciendo resaltar la ocurrencia de **hacer (hizo)** como una forma que exige como respuesta un verbo de acción. Además, se escribe el ejemplo del Inglés en el tablero, para mostrar qué cambios ocurren en la estructura:

(56) Jim studied last night.





Esto se hace para refrescar la memoria, ya que se supone que estos detalles se explicaron en su oportunidad, cuando se llamó la atención sobre las estructuras que iban a aprenderse.

Si continúan las dificultades, no es conveniente insistir en este momento, y es preferible continuar con las actividades programadas.

iii) **WH— con Referencia al Objeto.**

(57) Ejemplo:

Profesor: The problem. Mary explained the problem to Sue.

Estudiante: **What did Mary explain to Sue?**

Como en el caso anterior, debe prestarse ayuda a los estudiantes que la requieran.

iv) **WH— con referencia a la Construcción Adverbial (Adv.)**

(58) Ejemplo:

Profesor: —Two years ago. Mr. Miller came to Colombia two years ago.

Estudiante: **—When did Mr. Miller come to Colombia?**

Se siguen las pautas trazadas en los casos anteriores.

5.2.1.2. El orden de cambios estructurales que se sugiere en este esquema es conveniente para que los estudiantes recuerden sus conocimientos en una forma organizada. Inmediatamente después se puede hacer un ejercicio breve mezclando todos los casos indiscriminadamente. En este paso puede utilizarse una variante del ejercicio, más o menos así:

(59) Profesor: —A, pregúntele a B si Jim estudió anoche.

Estudiante A: **—Did Jim study last night, B?**

Estudiante B: —Yes, he did.

o: —No, he didn't

o: —I don't know.

—.....

Profesor: —C, pregúntele a D con quién fué él a cine el sábado?

Estudiante: **—D, who did you go to the movies with on Saturday?**

Estudiante: D: —With Mary

o: —Alone

o: —I didn't go to the movies.

—.....

Puede observarse que las respuestas a las preguntas de los estudiantes son libres, ya que lo que nos interesa es centrarnos en las preguntas y lograr un poco de comunicación controlada.

5.2.1.3. La revisión de conocimientos básicos podría realizarse únicamente con ejercicios como el ejemplificado en (59), para dar más agilidad a la clase. Pero suele suceder que los estudiantes no responden de una manera efectiva en este proceso, y surge, entonces, la necesidad de refrescar el conocimiento para facilitar su internalización con ejercicios más detallados.

Es importante recordar, de todas maneras, que la revisión debe ser tan breve como sea posible, ya que este no es el tema central de la lección sino la base de él, y además estas estructuras deberán ser ya del dominio de los estudiantes.

5.2.2. **ENSEÑANZA DE LAS PREGUNTAS DE INFORMACION SUBORDINADAS.**

5.2.2.1. **Primera explicación de las nuevas estructuras.** Siguiendo la pauta de hacer de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros un proceso racional (con estudiantes adultos), comenzaremos por explicar qué es lo que se va a estudiar en la lección. Se indicará cómo una oración se puede incluir en otra. Se puede apelar a la lengua materna del estudiante para ilustrar el caso de inclusión o subordinación de oraciones, usando ejemplos como éstos:

(60) (a) No sé cuándo vendrá Juan.

(b) Tú sabes por qué no ha venido él?

(c) Nos preguntaron con quién habíamos salido nosotros.

Además de esto, se procede a explicar cómo en Inglés también existe el proceso de subordinación de oraciones, pero cómo las preguntas subordinadas difieren de las independientes. Se puede mostrar cómo las preguntas que ellos pueden formular, tales como las que se ilustran en (61), tienen una forma como la de las que se ilustran en (62), por ser subordinadas:

(61) (a) Does John live in New York?

(b) Where does John live?

(62) (a) Do you know if John lives in New York?

(b) Do you know where John lives?

Se hace resaltar la no ocurrencia de **do** como auxiliar y el orden de los elementos. Se destaca igualmente que lo que se va a practicar en esta lección son oraciones del tipo (62 b). (Ya se han estudiado anteriormente oraciones del tipo (62 a), pero la explicación no sobra, sino que sirve para refrescar la memoria y relacionar los dos tipos de oraciones).

5.2.2.2. DIALOGO.

Parece que una buena manera de introducir la práctica de una lección (o sea de un tema específico) consiste en presentar un diálogo que sea como una síntesis del contenido de la lección, es decir, un diálogo donde se ejemplifique la estructura o estructuras que deben aprenderse.

Muchos profesores de idiomas extranjeros expresan su aversión o poca simpatía por la memorización de diálogos, entre otras razones porque el diálogo posiblemente no ocurre en la vida real tal como se aprende en el salón de clase (Cf. M. Finocchiaro, 1971). Algunos otros no están de acuerdo con la memorización de diálogos porque asocian esta actividad con un enfoque conductista, i. e. que lo que se buscaría sería formar "hábitos", aniquilando de esta manera la "creatividad" del estudiante. Estas dos razones, una pragmática y otra teórica, aparentemente tienen fuerza. Podríamos agregar, además, que la memorización de diálogos exige bastante tiempo de profesores y estudiantes, y concluiríamos que no sería conveniente insistir en dicha práctica.

A pesar de lo expuesto, se puede considerar que la memorización de diálogos es una actividad útil y legítima en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, por las siguientes razones: (a) gran parte del proceso de aprendizaje de un idioma, ya sea el materno o uno extranjero, se basa en la capacidad de almacenar en la memoria muchos datos, entre los cuales los más obvios son las entradas lexicales (o sea el vocabulario y los modismos); (b) aún si aceptamos que la competencia lingüística es un conjunto limitado de reglas y no un conjunto de analogías, no sabemos en qué forma se llega a establecer en el cerebro este conjunto de reglas; no encontramos difícil aceptar que un mecanismo posible (aunque no el único)² para llegar a establecer el conocimiento de la lengua se centre precisamente sobre la analogía, i. e. dado un caso específico A y otro caso específico B similar a A, o íntimamente relacionado con él, el aprendiz de la lengua ensaya un caso C sobre la base común de A y B. Esto no es descabellado si se observa lo que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna. Ruth Weir (1962) nos muestra cómo su hijo "jugaba" a la hora de dormir construyendo oraciones sobre un eje sintáctico, de una manera semejante a lo que se hace en los ejercicios de "práctica de patrones". Es obvio que al niño no se le enseñan las reglas que conforman el sistema lingüístico que está aprendiendo; todo lo que recibe de los adultos son casos específicos (i. e. expresiones concretas y particulares), y él desarrolla, o reproduce (a la vez que innova) el sistema completo. Podemos pensar, pues, que es la comparación (inconsciente la mayor parte del tiempo) de esos casos lo que permite al niño llegar a establecer el sistema subyacente.

Entonces, si aceptamos que la analogía puede ser una de las bases del

proceso de aprendizaje de idiomas, podemos igualmente utilizarla en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. Esta aplicación se basará en la memorización de diálogos, de tal suerte que el diálogo constituya el punto de partida o sea el caso A, para comparar con un caso B, que sería una modificación posiblemente a nivel lexical del caso A, y llegar a producir un caso C, un caso D, etc... Pero es claro que para esto se necesita tener al alcance de la mano el conocimiento básico del caso A, cosa que se logra mucho mejor cuando este se ha internalizado (o memorizado).

No se trata, pues, de hacer memorizar diálogos por el gusto de memorizarlos o como un proceso de formación de "hábitos", sino de producir un elemento básico para desarrollar todo un proceso de internalización y de creatividad en el idioma extranjero.

5.2.2.2.1. En el caso que nos ocupa, podríamos iniciar el proceso sobre la base de un diálogo como este:

- (63) Paul: — What's the matter with you? You look worried!
 Ann: — I am. I wonder how I did on my exam, and I don't know where to find the professor.
 Paul: — Isn't he in his office?
 Ann: — No, he's on his vacation and nobody can tell me when he will come back.
 Paul: — I don't understand why you're so upset. You must have passed.
 Ann: — I hope so, but you can't imagine how difficult the exam was. I wish I knew who made it...

En el estudio del diálogo pueden seguirse los siguientes pasos:

- (a) **Ambientación del diálogo.** Un fenómeno corriente cuando no se sabe bien el idioma extranjero es que cuando no se conoce el tema de que se está hablando se hace difícil seguir una conversación; y, al contrario, cuando se conoce el tema se facilita la comprensión. Por eso es conveniente, al presentar un diálogo, proveer un contexto. Según el nivel de los estudiantes, este contexto se hará o bien en la lengua materna, o bien en el idioma que se está estudiando. El contexto puede ser muy simple; por ejemplo, en la presentación del diálogo (63), se puede decir:
- (64) Paul se encuentra con Ann quien está preocupada porque no sabe qué tal salió en un examen muy difícil, y no ha podido hablar con el profesor porque él está en vacaciones.
- (b) **Lectura por parte del profesor (o escuchar la grabación magnetofónica).** Se lee el diálogo completo en voz alta y a velocidad normal. Los nombres de los personajes pueden escribirse en el tablero, y al leer la línea que corresponde a cada uno de ellos se señala el nombre,

(c) **Verificación de la comprensión.** Se puede leer línea por línea a velocidad normal, y pedir a los estudiantes que digan en el idioma materno lo que dijo el personaje. Si no hay comprensión, se lee más lentamente que lo normal, buscando, que los estudiantes comprendan cada expresión. Puede suceder que sea necesario llegar hasta leer palabra por palabra. De todas maneras, es importantísimo que los estudiantes entiendan totalmente el contenido del diálogo, pues esto facilita la memorización y se hace el estudio más orientado a la comunicación que a la automatización vacía de las estructuras sintácticas y fonéticas.

(d) **Práctica del diálogo.** A pesar de que hay varias maneras de practicar un diálogo, presentamos aquí una que nos parece bastante efectiva. Puede hacerse, permitiendo o no que el estudiante siga el texto escrito. Pero es de anotar que la labor se facilita si se utiliza la página escrita.

El profesor modelará la línea que corresponde a la primera intervención del personaje A (en este caso Paul), para la repetición individual de los estudiantes. Cuando se observa que el modelo no se necesita ya, cada estudiante expresa la misma línea sin el modelo, mientras que el profesor pasa a representar a B (en este caso Ann). Cuando se considera que los estudiantes pueden retener en la memoria la línea de B, por haberla oído y visto varias veces, se cambian los papeles: el profesor toma la parte de A, y los estudiantes la de B, de tal suerte que el profesor comienza el diálogo (primera línea de A), los estudiantes representan la primera línea de B, y el profesor sigue con la segunda línea de A. En esta forma, alternando una y otra vez se prosigue el ejercicio hasta completar el diálogo.

Posteriormente la práctica se hará, con todo el diálogo, entre el profesor y un estudiante (o grupo pequeño de estudiantes), teniendo cuidado de cambiar de papel en cada práctica del diálogo, i. e. una vez el profesor representará a A, y otra vez a B, con el fin de que los estudiantes practiquen todo el diálogo.

A continuación los estudiantes practicarán el diálogo entre sí. Una variación del ejercicio, que le da más agilidad a la clase, es la práctica del diálogo en cadena, una vez que los estudiantes lo han escuchado y producido todo. Consiste este ejercicio en que cada estudiante va diciendo una línea, siguiendo siempre el orden establecido en el diálogo. La memorización del diálogo se efectuará parcialmente en la clase. Esto con el fin de que a la vez que se aprenden las estructuras sintácticas correspondientes, se controle el aspecto fonológico. Fuera de clase los estudiantes acabarán de memorizar el diálogo con menores probabilidades de error en la producción oral.

Esta práctica posiblemente cubra una hora de clase completa. En realidad, la extensión del diálogo debe ser controlada cuidadosamente, calculando que se alcance a hacer la práctica en una hora de clase. Parece mucho tiempo, pero podrá verse que es tiempo bien utilizado, cuando los estudiantes muestren su progreso a la larga.

NOTA: El ejercicio del diálogo es conveniente para aquellas clases cuyo objetivo es que los estudiantes adquieran un conocimiento que se refleje

en la comunicación oral. Si los objetivos van encaminados únicamente a la comprensión de lectura, no es necesario, ni conveniente, gastar tiempo en la práctica de diálogos.

5.2.2.3. Nueva descripción e internalización de la estructura. Hay dos cosas que destacar: una es la posición de la palabra interrogativa, y otra la forma de la oración subordinada. La descripción debe ser informal, de tal suerte que el estudiante entienda qué es lo que tiene que aprender.

Una manera de explicar esto es por medio de ejemplos concretos. Tomemos una oración como (65)

(65) Bill didn't tell me **why** he didn't send the letter.

Se hace observar que **why** (o WH— en general) sigue a la primera oración y precede a la segunda. La segunda oración no tiene forma de pregunta.

La descripción sola no conduce a la internalización del conocimiento, y se hace necesario, por lo tanto, proveer ejercicios que ayuden a automatizar el uso de ese conocimiento. Estos ejercicios pueden ser de varias clases, tal como se ilustra en la sección 3.0. En el desarrollo de ejercicios manipulativos parece conveniente separar las estructuras según el elemento al que se refiera la pregunta subordinada; entonces, se practicará, aproximadamente en el siguiente orden:

- (a) WH— con referencia al sujeto.
- (b) WH— con referencia a la CV (construcción verbal)
- (c) WH— con referencia al objeto
- (d) WH— con referencia al adjetivo
- (e) WH— con referencia al adverbio

y finalmente se practicarán todas las preguntas posibles en torno a la cláusula subordinada **infinitiva** (e. g. **what to do, when to leave, etc.**), previa explicación del proceso de derivación o del contenido semántico. La práctica, siguiendo los planteamientos de Prator (1964), se hará en cuatro etapas. La primera etapa, de ejercicios netamente manipulativos, se puede centrar en la sustitución, cuidando que sean breves y ágiles. La segunda etapa, de práctica eminentemente manipulativa, se puede centrar en ejercicios de transformación como el siguiente: El profesor formula una pregunta de información seguida por una pregunta de confirmación, e instruye al estudiante para que su respuesta sea negativa a la confirmación e incluya la pregunta de información como una oración subordinada, tal como se ejemplifica en (65).

(65) Profesor: —Who came this morning? Do you know?

Estudiante: —No, I don't know who came this morning.

Con estos ejercicios vamos llevando a los estudiantes hacia la comunicación, al realizar la práctica como diálogos mínimos controlados.

La tercera etapa, de práctica eminentemente comunicativa, puede centrarse en ejercicios de **interpretación**, como el que se ilustra a continuación. El profesor hace una pregunta de información en el idioma materno; un estudiante A, quien debe simular que no habla el idioma materno, debe preguntarle a un estudiante B, en el idioma extranjero, qué dijo el profesor; el estudiante B debe responder, en el idioma extranjero, qué preguntó el profesor.

(66) Ejemplo:

Profesor: —Quién tiene mi libro?

Estudiante A: —What did the teacher say?

Estudiante B: —He asked who had his book.

La cuarta etapa, de práctica comunicativa, buscará que los estudiantes produzcan sus propias preguntas y respuestas en diálogos mínimos, ojalá de acuerdo con su propia experiencia.

(67) Ejemplo:

Estudiante A: —Where did you go last night?

Estudiante B: —I won't tell you where I went last night.

Estudiante A: —Do you remember when our exam will be?

Estudiante B: —No, but let's ask the teacher when it will be.

5.2.2.4. La página escrita.

5.2.2.4.1. Lectura. Se presentará un párrafo breve, semejante al que se ilustra en (68).

- (68) Yesterday afternoon there was an American tourist at the airport asking a policeman some questions, but the cop couldn't understand what the American was saying. Wanting to find out how much English I have learned I asked him what I could do for him. He asked me how to get downtown, how much he should pay for transportation and which hotel I would suggest he stay at. I told him what to do. I had never imagined how easy it was to communicate in English.

La práctica en torno a la lectura se hará en varios pasos. Primero, los estudiantes harán la lectura mentalmente (aproximadamente en dos minutos), tratando de retener la información contenida en el párrafo. Segundo, se verificará la comprensión de la lectura de tres maneras básicas: (a) los estudiantes, sin mirar la página escrita, contarán en el idioma materno y en sus propias palabras, la historia que acaban de leer: (b) el profesor formulará varias preguntas para que los estudiantes respondan en oraciones completas; tanto las preguntas como las respuestas se expresarán en el idioma extranjero. Las preguntas no deben ser tan obvias, pues ya no se trata de un ejercicio mecánico, sino de un ejercicio de creatividad en torno a una situación dada; veamos unos ejemplos:

- (69) Profesor: —Was the student of the story on campus yesterday afternoon?

Estudiante: —No, he was at the airport.

Profesor: —Which language was the tourist speaking?

Estudiante: —He was speaking English.

Y así sucesivamente hasta reconstruir la historia; (c) ya revisado oralmente el contenido del párrafo, se les entregará a los estudiantes una hoja de trabajo con un ejercicio de selección similar al que se ilustra en

(70):

- (70) Marque con una X la respuesta más apropiada según el contenido del párrafo que se leyó.

1.- Who helped the tourist?

(a) a policeman

(b) an American

(c) the manager

(d) the writer.

2.- Which of the following questions isn't included in the paragraph?

(a) "How can I reach downtown?"

(b) "Which hotel do you recommend?"

(c) "What's the car fare?"

(d) "Where did you learn English?"

Este ejercicio debe ser breve.

5.2.2.4.2. Explotación Sintáctica del Párrafo. Esta actividad es opcional, según la capacidad de los estudiantes. Un ejercicio posible sería lograr que los estudiantes reconstruyeran las preguntas que el turista hizo, tal como se ilustra en (71).

- (71) Párrafo: He asked me how to get downtown.
Estudiante: He asked me, "How can I get downtown?"

5.2.2.4.3. Escritura. Los ejercicios de escritura son esenciales para ayudar a los estudiantes a retener con mayor eficacia el conocimiento de la estructura que acaban de aprender. Son el refuerzo de la parte oral y la oportunidad de materializar, por decirlo así, las abstracciones que para él, hasta ahora, están como en el vacío.

Se preparará, pues, una hoja de trabajo con un ejercicio corto para que los estudiantes, fuera de clase, practiquen las transformaciones que relacionan (y diferencian) las preguntas de información independientes y las subordinadas. Un ejemplo de esto se presenta en (72).



(72) Transforme estas oraciones incluyendo una en la otra.

Ejemplo: Where did Mary get off the bus?

Do you know?

Do you know where Mary got off the bus?

Where must I go?

Bill didn't tell me.

Bill didn't tell me where to go.

Ejercicio:

1. When is Stella's birthday?

I don't remember.

2. Where must Betty stay?

Tell Betty.

En esta forma se continúa el ejercicio hasta un máximo de 15 puntos. No puede ser extenso porque los estudiantes no van a contar con mayor tiempo para hacer la tarea.

5.2.3. Observaciones.

5.2.3.1. Como puede observarse, no se mencionan ayudas visuales en el sentido de láminas o proyecciones. No se incluyen por dos razones: Primero, porque parecen innecesarias, y segundo, porque esas ayudas deberían ser complejas para poderse aproximar a la complejidad de la estructura sintáctica; y las ayudas visuales para que sean útiles deben ser simples.

5.2.3.2. Otro factor importante de tener en cuenta es que la lección que se ha presentado aquí es esquemática; el desarrollo de ella puede fácilmente tomar entre 3 y 6 horas de clase para su desarrollo. Corresponde, pues, a cada profesor, determinar cuánto tiempo puede emplear en cada lección particular, y planificar, de acuerdo con ese criterio, el de sus objetivos particulares y la aptitud de sus estudiantes, las actividades que él podría desarrollar en su caso concreto.

5.2.3.3. Por último, el esquema que se ha presentado aquí se centra esencialmente en un eje sintáctico. Esto no quiere decir que se descarte lo semántico y por eso se sugiere que los ejercicios que se incluyan deben constituir unidades en torno a un contenido particular, por mínimo que parezca. Por ejemplo, se podría tomar como base de un ejercicio, una situación en la cual alguien quiere saber dónde vive una persona determinada y cómo hace para ir a su casa. Y así, se encuentra una infinidad de situaciones que pueden utilizarse para construir una práctica significativa con la estructura que constituye el objeto de aprendizaje.

NOTAS

1. Lo que aquí se plantea se inspira en la siguiente pregunta: ¿se podría pensar que la estructura profunda de la lengua materna se constituye en la estructura profunda de la lengua extranjera?

La respuesta no es sencilla, pero estos planteamientos, basados en la observación de lo que ocurre en los salones de clase de idiomas extranjeros, pueden constituir un punto de partida en la búsqueda de una respuesta adecuada. La pregunta es, en realidad, substancial, como que apunta a un problema básico del aprendizaje de los idiomas extranjeros.

2. Aquí cabe preguntar cómo se explicaría la ocurrencia de oraciones con doble negación producidas por niños que están aprendiendo el Inglés como lengua materna; por ejemplo:

I don't want no milk.

Ocorre que, en el caso de niños cuyos padres hablan la variedad standard del Inglés, donde no ocurre esta doble negación, no se podría hablar de **analogía**, pues es obvio que esos niños no han tenido oportunidad de escuchar ese tipo de expresiones. En este caso, pues, el niño está innovando, o aplicando un principio natural de extensión de la negación al determinante, tal como ocurre en Español: Yo no quiero **ningún** libro.

Esto no descarta la posibilidad de que la **analogía** juegue un papel importante en el aprendizaje de idiomas, especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de los niños que comienzan con oraciones con doble negación, por ejemplo, debe existir algún punto en su proceso de maduración lingüística donde percibe con claridad (en casos concretos) la diferencia entre su propio sistema y el del adulto, y entonces modifica su propio sistema para ajustarlo al del adulto. En este punto, talvez, podría entrar en juego nuevamente la **analogía** para llegar a producir el conocimiento de la lengua que poseen los adultos.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, Harold B. (ed.) (1965). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Co. (1a. edición).
- and Russell N. Campbell (eds.) (1972). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Co. (2a. edición).
- Baena, Luis Angel (1976), "Lingüística y Significación", *Lenguaje*, Vol. 2, No. 6, pp. 7-30.
- y Jon Tanaka (eds.) (1966). *Materiales de la Universidad del Valle*.
- Bosco, Frederick (1970). "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL", *TESOL Quarterly*, 4: 73-88. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 369-384.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Co.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Finocchiaro, Mary (1971). "Myth and Reality: A plea for a Broader View", *TESOL Quarterly*, 5. También en *English Teaching Forum*, (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 34-40.
- Hill, Leslie (1970). "Reconciling Grading and Contextualization", *the RELC Journal*, Vol. 1, No. 1. También en *English Teaching Forum* (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 154-157.
- Lakoff, Robin (1969). "Transformational Grammar and Language Teaching", *Language Learning* 19: 117-140. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 60-80.
- Oviedo, Tito Nelson (1976a). "Consideraciones sobre la Enseñanza-Aprendizaje de los Idiomas Extranjeros", en *Lenguaje*, Vol. 2, No. 7, pp. 7-27.
- Prator, Clifford H. (1964). "Development of a Manipulation-Communication Scale", from *NAFSA Studies and Papers, English Language Series*, No. 10. También en *English Teaching Forum* (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 122-125.
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen and John W. Martin (1965). *The Structures of English and Spanish*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Stockwell, Robert P., Paul Schachter and Barbara Partee (1973). *The Major Syntactic Structures of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Stryker, Shirley L. (1969). "Applied Linguistics: Principles and Techniques", *English Teaching Forum*. Vol. VII, No. 5.
- Weir, Ruth (1962). *Language in the Crib*. The Hague: Mouton & Co.

Revista Lenguaje, Nº 8.
Universidad del Valle,
Cali, Colombia. Febrero, 1978.



El Problema Fundamental de la Enseñanza-Aprendizaje de una Segunda Lengua

María Eugenia Ortiz.

Universidad del Valle

Introducción

Como estudiante de Lenguas Modernas y por ende, futura docente en el campo de las Lenguas Extranjeras, por lo menos, el reflexionar sobre los problemas que encierra el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es una de mis obligaciones.

Esta reflexión me lleva, entre otras, a la conclusión de que la práctica que engendra la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no puede ser mecanicista, simplista, una ingenua repetición de técnicas de aprendizaje de idiomas extranjeros desarticuladas de un enfoque teórico y un método que las determinan.

La problemática que encierra el proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros es muy compleja y es tiempo de que así lo entiendan, sobre todo, aquellos que subestiman tal proceso.

El trabajo que desarrollaré en las páginas siguientes se centra en lo que para mí, es el fenómeno fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, a saber: "La estructura básica de la lengua nativa se constituye en la estructura básica de la lengua que se aprende". Además, intuyo que una Lingüística que recupere el componente social y que considere las relaciones dialécticas entre lengua y sociedad pueda dar mejores respuestas a este problema. Entre lengua y estructura social existe una relación tan profunda que impide pensar en lo uno sin tener en cuenta lo otro.

Dado que este trabajo fue presentado como obligación final del curso Didáctica de las Lenguas Modernas, dictado por el profesor Tito N. Oviedo, reescribo en él algunas de las anotaciones que el profesor Oviedo me hace, sobre todo aquellas que tienden a aclarar su posición en algunas de las citas expuestas aquí.

