

BIBLIOGRAFIA

A. Citada.

DONLEY, Michael. "Marking Advance Edssays", *English Language Teaching*. XXXII, 2, January 1978, ps. 115-18.

HEATON, J. B. (1975). *Writing English Language Tests*. London, Longman.

OLLER, John. "Dictation as a Test of ESL Proficiency", *English Language Teaching*, 25 (June, 1971), 254-9. En Allen & Campbell, eds. *Teaching English as a Second Language*. Bombay-New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd. 1972, ps. 346-54.

———. "Language Testing Today: an Interview with John Oller", *Forum*, XIV, 3, July 1976, ps. 22-27.

"Resumen de las diversas conferencias... (mimeo) Cali: Universidad del Valle, Noviembre 1977.

VIA, Richard A. (1976). *English in Three Acts*. Honolulu, University Press of Hawaii.

B. Consultada.

AITKIN, Kenneth G. "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test". *TESOL Quarterly*, II, 1, March 1977, ps. 59-67.

Universidad del Valle.
Cali, Colombia, 1978.

*Un Método para la Enseñanza de Inglés
(Comprensión de Lectura) a Estudiantes
de Literatura*

Gabriela C. de Valencia
Universidad del Valle.

Durante los últimos años, la enseñanza de Inglés a nivel universitario en lo que se ha dado en llamar "cursos de servicios", se ha venido enrutando hacia la comprensión de lectura. Se reacciona así contra el método tradicional en que se practican las "cuatro habilidades lingüísticas básicas" (**listening, speaking, reading and writing**) y generalmente se obtenía un éxito casi nulo en cualquiera de ellas. El nuevo enfoque hacia la lectura constituye un avance muy positivo, ya que representa un esfuerzo por capacitar a los estudiantes para el uso de la lengua que sus estudios y su actividad profesional les requerirán. Sin embargo, como en todo proceso de cambio, se plantean problemas nuevos que es preciso resolver ¿Cómo pasar a la lectura sin un aprendizaje previo del idioma? La solución más obvia parecía ser deslindar el aprendizaje elemental de las estructuras gramaticales, a realizar en un primer semestre, de la práctica de comprensión de lectura que se reservaría para los semestres siguientes. El trabajo de ese primer nivel se llevaría a cabo mediante el manejo de oraciones aisladas, pasándose en los niveles posteriores al párrafo y a series de párrafos. Pero el empleo de oraciones de este tipo sólo permite la ilustración, explicación y manejo de organizaciones morfosintácticas, pero no el uso del idioma para la comunicación, ya que la falta de un contexto lleva a que el sentido sea ambiguo y por último negligible. Por otro lado, en el caso de los cursos específicamente dirigidos a la comprensión de lectura, se presenta la dificultad de graduar las lecturas y distinguir entre las más aptas para niveles más o menos avanzados.

Una solución posible a ambos problemas, sería la utilización desde el primer semestre de trozos que permitan la presentación progresiva de estructuras gramaticales y semánticas del Inglés. De este modo se obviaría la primera dificultad, ya que no se emplearían únicamente frases aisladas, sino párrafos con un determinado propósito comunicativo. Igualmente se resolvería el segundo problema, dado que los fragmentos se escogerían y adaptarían de acuerdo con el uso de las estructuras necesarias para cada momento del proceso de aprendizaje.

Sobre la base de estas reflexiones, y en relación con el proceso de re-estructuración de los planes de estudio de la División de Humanidades, comencé hace más de dos años a elaborar un programa para una secuencia de cursos de Inglés para estudiantes del Plan de Literatura. Los materiales didácticos producidos, en consecuencia, cubren dos semestres y han sido utilizados ya dentro de un proceso experimental que ha permitido su revisión y re-elaboración parcial. Asimismo,



este proceso ha llevado a reconsiderar ciertos problemas relacionados con las teorías pedagógicas que actualmente se debaten dentro del campo de la metodología de la enseñanza de idiomas. La presentación gradual de estructuras se asocia usualmente al método estructural-conductista. Los materiales didácticos producidos con este enfoque metodológico—que primaba para la enseñanza de idiomas hasta hace muy poco—utilizan esquemas en que cada paso incluye sólo un aspecto muy limitado de la gramática de la lengua. Sin embargo esta característica parece ser más bien consecuencia de su base conductista que de su estructuralismo, ya que si consideramos los valores lingüísticos como una relación entre elementos (lo cual es una concepción del padre del estructuralismo, Saussure) se advierte la necesidad de contrastar varios valores relacionados para poder entenderlos y utilizarlos. Se advierte entonces la necesidad de rechazar la práctica de sólo estructuras muy rígidas y precisamente determinadas, atomizadas casi, en cada paso del proceso de aprendizaje, tal como lo hace el enfoque conductista. Pero esto no implica que sea necesario abandonar también toda la gradualización de estructuras. Sería deseable emplear materiales en que el estudiante se enfrente a varias estructuras relacionadas, a varios aspectos gramaticales y semánticos, sin abrumarlo con trozos en que aparezcan un número alto de formas desconocidas.

Por otro lado, a la sociolingüística debemos el énfasis en la importancia de la situación comunicativa en el proceso de significación. Se afirma que sólo se produce sentido cuando conocemos o asumimos un contexto determinado. Más aún, parece ser imposible que se produzca la comunicación sin un mínimo de presuposiciones comunes a los comunicantes. Por tanto la enseñanza de lenguas extranjeras no puede realizarse por medio de oraciones aisladas, fuera de contexto y por tanto prácticamente incapaces de comunicar un sentido. Por otro lado el uso de trozos con una unidad de sentido tiende ya a producir una selección de estructuras, ya que el propósito comunicativo está relacionado hasta cierto punto a determinadas formas de expresarse. En la descripción, por ejemplo, se usa comúnmente (aunque no exclusivamente) el verbo ser, frases nominales y adjetivos, para dar instrucciones usualmente se utiliza el imperativo y ciertos **modal auxiliaries**, etc.

En conclusión, estas dos fuentes, el replanteamiento del enfoque estructuralista y los aportes de la sociolingüística conducen a escoger lecturas, u otros medios para la presentación al estudiante de una situación comunicativa, en que se presenten en forma gradual **grupos** de estructuras relacionadas entre sí y relacionadas con un contexto determinado.

Los criterios utilizados para ordenar la secuencia de textos han sido tanto su propósito comunicativo como el uso frecuente o repetido de estructuras gramaticales y semánticas relacionadas con el mismo propósito. Todas las lecturas han sido escogidas de novelas, cuentos y obras de teatro de autores recientes o contemporáneos de habla inglesa. De esta forma el estudiante se familiariza tanto con el habla cotidiana que aparece en los diálogos como con el lenguaje de la narración directa, de la descripción, etc. Obviamente cualquier obra literaria va mucho más allá del propósito de comunicar; su valor estético rebasa el nivel de sus contenidos como mensajes. Sin embargo, desde el punto

de vista, no de la obra, sino de la comunicación que en ella se produce entre sus personajes, o de la idea que el autor expresa, o el efecto que espera producir en determinado pasaje, siempre hay algún propósito, algo que decir. Así por ejemplo, en un trozo se tiende a describir, en otro a relatar un hecho pasado, o a obtener una información de determinado tipo, etc. Este, en conjunción con las estructuras utilizadas para lograr ese propósito comunicativo, ha sido el criterio según el cual se han escogido los fragmentos, cuidando de preservar su unidad de sentido.

Y efectivamente, se encuentra, por ejemplo, que en trozos en que se describe, se utiliza fundamentalmente el verbo BE, más otros relacionados con las apariencias y el parecer como **look or seem**, además de frases nominales con diversas formas adjetivas (comparativo, superlativo), el pronombre **one**. En otros en que dos personajes discrepan sobre la caracterización de una situación que viven en el momento, prima el uso del presente simple en varias formas interrogativas y declarativas. En aún otro, en que un personaje pide a otro un cambio de actitud, se advierte el uso reiterado del imperativo y los **modal auxiliaries**.

Es inevitable que en todo fragmento aparezcan alusiones incomprendibles para el lector que no conozca toda la obra, así como expresiones no directamente relacionadas al propósito específico del trozo, ni indispensables para preservar la coherencia y unidad de sentido del mismo. Este tipo de locuciones pueden ser eliminadas o simplificadas. Por otro lado, siempre aparecen oraciones que sí son necesarias para el sentido del texto, y que implican una serie de reglas lingüísticas demasiado complejas para ser manejadas en determinado momento del proceso de aprendizaje. Estas tienen que conservarse utilizando llamadas a pie de página para suministrar su traducción. En el texto final, modificado y resumido, aparece un mínimo de estructuras que no sean las que específicamente se trabajarán en clase mediante una serie de ejercicios posteriores.

Todo fragmento tomado de una obra contiene representados al menos algunos de sus elementos constitutivos: un ambiente, una visión del mundo, un complejo de relaciones entre personajes, una fracción de una trama. Muchos de ellos son difíciles o imposibles de captar a partir de la lectura de un trozo aislado y relativamente corto. ¿Podemos acaso pretender que se ha realizado una lectura sin que el estudiante pueda construir (o reconstruir) una realidad, la realidad del texto, a partir de los elementos que allí aparecen? En el pasado, se nos acostumbró en la práctica docente a un concepto y una práctica de la lectura mecanicistas y empobrecidos. Se le llamaba leer a la verbalización mental de la letra impresa. Los enunciados se consideraban como vehículos para una serie de datos, y su comprensión como la mera capacidad de repetirlos o reproducirlos (con las mismas o con otras palabras) en forma más o menos precisa y exacta. Actualmente se insiste, por el contrario, en la lectura de textos técnicos o teóricos, en el trabajo de esquematizar, diagramar, estructurar lo leído, construyendo así una red de relaciones entre los conceptos, datos o aproximaciones a un problema, y otros elementos que compongan el texto.

En el caso de la literatura, estos elementos pueden ser, como he-



mos dicho, no inmediatamente aparentes al lector de un fragmento aislado, porque además generalmente están más bien sugeridos que explícitos: un ambiente no es un concepto, un personaje no es un problema teórico. El estudiante puede, evidentemente, llegar a captar estos elementos mediante preguntas dirigidas a elicitar su comprensión, y en el caso que sea necesario, suministrándole datos sobre la obra. Sin embargo, la representación visual de una situación puede ayudar al estudiante a captar muchos de estos aspectos. Por esta razón decidí utilizar diversos tipos de ayudas audio-visuales, y fundamentalmente la televisión en circuito cerrado, con el fin de presentar al estudiante una secuencia filmica. La dramatización filmada permite situar el pasaje dentro de un contexto espacio-temporal, emotivo, una época histórica, etc. La voz de los actores ordena el discurso en segmentos de sentido y da vida a la letra mediante las pausas, la entonación, los matices expresivos. La imagen, por su parte, muestra actitudes corporales, nos refiere a un momento histórico, que a su vez evoca determinadas condiciones socio-económicas e ideológicas. Ambos factores —voz e imagen— ayudan a encarnar, a dar cuerpo a los elementos psicológicos, sociales e ideológicos que componen el universo creado por el autor. De esta forma se facilita el trabajo posterior, de reconstrucción del sentido y de las relaciones entre los elementos que componen el texto.

Por otro lado es obvio que la utilización de trozos de lectura para la enseñanza de idiomas va enfocada hacia la adquisición de la lengua en que aparece el texto. Y dentro de las orientaciones más recientes en el campo de la enseñanza de idiomas, se considera que la adquisición de una lengua se realiza fundamentalmente mediante la práctica de captación y producción de sentido dentro de una situación comunicativa. Es por esto que, además de la lectura, en que el estudiante debe comprender lo dicho por otro, y de la enunciación y explicación de las reglas gramaticales empleadas, se necesitan ejercicios en que se utilicen dichas reglas para producir nuevos enunciados. Para lograr esto, se hace muy útil el uso de representaciones visuales que sugieran al estudiante una situación que él luego intentará describir, explicar o narrar. Dos medios se emplean para este fin. En primer lugar, las mismas filmaciones (o los trozos leídos) dan pie para plantear preguntas sobre el texto que el estudiante puede contestar utilizando las estructuras explicadas. En segundo lugar, se utilizan transparencias y diapositivas, independientes de los textos, representando historietas con diálogos que el estudiante deberá completar o suministrar en su totalidad, o situaciones que deberá describir. Así el reconocimiento de las estructuras que debe hacerse en la lectura, se facilita grandemente cuando el estudiante ya ha practicado el uso de estas estructuras para producir su propio sentido, ya que esta práctica contribuye a la familiarización con la forma peculiar en que el idioma expresa determinado contenido.

Finalmente, es conveniente señalar que el empleo de enfoques, métodos y técnicas nuevos no debe impedirnos reconocer el valor real, por limitado que sea, de los empleados en el pasado. De esta forma, el empleo de ejercicios tradicionales de *pattern practice* puede representar una ayuda ocasional, aunque se prefiera adaptar los ejercicios de trans-formación para su uso dentro de párrafos cortos, más bien que de oraciones aisladas.

Universidad del Valle.
Calí, Colombia, 1978.

Hacia la Competencia y Actuación Lingüísticas por Medio del Diálogo

Tina de Zuluaga
Universidad del Valle

1.0. Problema. Han predominado, tradicionalmente, dos enfoques teóricos con relación al problema de la adquisición del lenguaje y del conocimiento en general: a. la posición conductista, que explica la lengua como un sistema de hábitos — en este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se reduciría a la adquisición de hábitos lingüísticos, por medio de la imitación, repetición y memorización de patrones estructurales; b. el enfoque cognoscitivo, en el que la lengua es un sistema de reglas — se trata, entonces, de que el alumno adquiera un conocimiento del idioma extranjero, que le permita comprender y expresarse apropiadamente en una situación particular y concreta.

2.0. Justificación. Para lograr que el alumno adquiera ese conocimiento del idioma extranjero — que se vierta en una conducta lingüística apropiada en una situación determinada — el diálogo sería, en nuestra opinión, uno de los medios más adecuados, por las siguientes razones:

- a. Es el medio más aproximado a la realidad de presentar la lengua.
- b. A través del diálogo se logra obtener un conocimiento de las estructuras morfossintácticas, semánticas, fonológicas y fonéticas del idioma extranjero de una manera informal en un contexto situacional, conocimiento éste que se va a traducir, posteriormente, en una verdadera actuación. En otras palabras, el estudiante logra desarrollar una competencia — el conocimiento lingüístico que posee el hablante nativo — y una actuación lingüística — el uso real de ese conocimiento (Chomsky, 1971:6).
- c. El alumno no sólo adquiere un conocimiento que le permite comprender y construir oraciones bien formadas en la lengua extranjera, sino que el diálogo mantiene al estudiante en un contacto bastante aproximado a la realidad con el uso de la lengua extranjera en una situación particular de interés y utilidad en la vida diaria del alumno (ida al restaurante, una fiesta de cumpleaños, ida de compras, una actividad escolar, etc.); es decir, el estudiante no sólo adquirirá reglas lingüísticas o gramaticales sino también reglas de uso, al ocurrir la comunicación oral en una situación sociolingüística definida y particular. En