

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 morfosintácticas, 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

otros términos, por medio del diálogo el estudiante desarrolla no solo una competencia y una actuación lingüística, en el sentido chomskiano, sino una competencia comunicativa — conocimiento y capacidad de uso — como plantea Hymes (1971:3-28). En esta forma, el diálogo conduce al estudiante tanto a la gramaticalidad como a la aceptabilidad social en el uso funcional del idioma, integrando así factores tanto lingüísticos como paralingüísticos (gestos, estado de ánimo, contexto social en que se desarrolla la comunicación oral, grado de amistad entre los que dialogan, etc.).

d. El diálogo, tal como lo utilizamos aquí, de otro lado, haría el proceso enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua un proceso creativo, en la medida en que el material nuevo se procesa con imaginación y se integra al conocimiento lingüístico que el alumno ha adquirido previamente, en una forma natural y espontánea, produciendo oraciones adecuadas — lingüística y socialmente hablando, en distintos contextos nuevos. Estaríamos de acuerdo, entonces, con el aspecto creativo del uso del lenguaje que menciona Chomsky en su teoría lingüística.

e. El diálogo no solo permite el estudio sistemático de una nueva forma morfosintáctica sino que incorpora la práctica de otras estructuras morfosintácticas ya estudiadas o desconocidas, que surgen por presión estructural y contenido del mismo.

f. Además de las razones enumeradas, podemos agregar otra justificación, no menos valiosa, del uso del diálogo como técnica productiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: permite la presentación y práctica de otros ejercicios en una misma situación — como ejercicios de sustitución, transformaciones (pronominalización, negación, interrogación) que dan gran dinamismo y variedad a la clase y que orientan el proceso de aprendizaje hacia la comunicación oral (véase secciones 3. 4. 1. 4. y 3. 4. 1. 5. con respecto al uso de estos ejercicios en el aula de clase).

Antes de seguir adelante, cabe hacer la aclaración de que el uso del diálogo lo proponemos **especialmente** a programas de Inglés cuyo objetivo específico sea la comunicación oral, entendiendo por comunicación "la transmisión de un mensaje oral de un sujeto emisor A a un sujeto receptor B, el cual lo descodifica y envía, a su vez, un nuevo mensaje al sujeto A.". El uso del diálogo no lo proponemos para estudiantes cuyo interés único sea la comprensión de textos, objetivo número uno de la mayoría de la población estudiantil en Colombia.

3.0. Uso del diálogo. Comencemos por la tarea del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje — que podríamos denominar una primera etapa de concientización del alumno.

3.1. Concientización del alumno. Hay que tener presente algunas características del grupo, como lo son la edad, interés por la materia, necesidades, condiciones socioculturales y otros aspectos de índole psicológica que van influir, directa o indirectamente, en el éxito de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Concentrémonos, entonces, en esta primera fase de concientiza-

ción, únicamente en dos aspectos principales: motivación y confianza.

3.1.1. Motivación. A cualquier nivel de enseñanza de una lengua — elemental, intermedio o avanzado — el profesor debe **motivar** al alumno. Para muchos el Inglés es un dolor de cabeza, "no les entra"; a otros simplemente "no les gusta", sin poder dar razones concretas; otros, por razones de ideología, lo ponen en un segundo plano.

3.1.1.1. Motivación Instrumental. Una forma de motivar es haciendo ver la **necesidad** de comprender y poder comunicarse, oral y por escrito, en la lengua extranjera ya sea en razón de oportunidades futuras de intercambio, postgrados, becas en una comunidad donde el Inglés sea la lengua hablada, o para la comprensión de textos no sólo por su aporte a su carrera universitaria sino por su valor cultural. También, puede hacerse ver la **necesidad** del Inglés en algunas posiciones laborales, las cuales son mejor remuneradas si el trabajador habla Inglés. Se trata, pues, de una motivación de tipo instrumental.

3.1.1.2. Motivación intrínseca. No cabe duda de que si un estudiante ve que tanto su competencia como actuación en la lengua extranjera mejora cada día, él se sentirá más motivado a continuar en la difícil tarea del aprendizaje de un idioma, como sucede en cualquier otra actividad en la vida diaria del hombre. Es decir, hay una motivación intrínseca, que hace que el estudiante siga adelante con mucho mayor entusiasmo, interés y seguridad. De otra parte, encontramos que si el alumno no experimenta personalmente este progreso a nivel de competencia y actuación, su interés y motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera — influido también por otros factores psicológicos, socioculturales e ideológicos — bajará considerablemente, por no decir que se perdería totalmente. En la mayoría de los casos, entre más progreso se observe en el grupo, más motivado se sentirá el profesor a lograr los objetivos del curso.

3.1.2. Confianza. Tan importante como la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, está la labor del profesor en lograr la confianza en el alumno. A todos los niveles y a todas las edades — niños, jóvenes o adultos — el alumno tiende a mostrar timidez de expresión en la lengua extranjera, simplemente porque teme cometer errores. "Yo sé la respuesta, pero no sé pronunciarla", "yo comprendo la pregunta pero no sé cómo decirlo", suele escucharse entre los estudiantes.

3.1.2.1. Tarea difícil. Es de vital importancia que el profesor haga ver que la única manera de aprender a hablar una segunda lengua es usando esa lengua, ya que las grandes diferencias morfosintácticas, semánticas, fonológicas y fonéticas entre los dos sistemas hacen que el aprendizaje de un segundo idioma sea una tarea sumamente difícil, que requiere sacrificio, esfuerzo y práctica constante para poder expresarse en la nueva lengua con alguna propiedad. Sirve mucho la insinuación de que todos están allí, en el mismo nivel, por la misma razón: para aprender, y es preferible decir algo con errores, a no decir ni una sola palabra. En la fase inicial del proceso de aprendizaje lo importante es decir algo, no importa cómo se dice ni qué se dice.

3.1.2.2. **Ambiente.** No menos importante para lograr la confianza del grupo es el ambiente en que se desarrolla la clase. Muchos estudiantes se sienten más motivados y con mucho mayor confianza si el estilo de la clase es informal y familiar — entre más estrechas sean las relaciones profesor-alumno, más propicio será el ambiente para el proceso enseñanza-aprendizaje. En un ambiente de mucha formalidad y de tensión, el estudiante no se atrevería ni siquiera a hacer el intento voluntario de expresarse en la nueva lengua.

Para lograr un ambiente natural y cómodo, da muy buenos resultados iniciar la clase por medio de mini-diálogos, profesor-alumno, sobre actividades cotidianas y condiciones personales del momento (colegio, hogar, experiencias pasadas, clima, planes futuros). He aquí algunos casos:

D-1 Prof: Did you get wet, Alicia? (se supone que ha estado lloviendo)

Alicia: Yes, I did.
Prof: Are you cold?
Alicia: A little bit.

D-2 Prof: What about you, Sonia? Are you cold?

Sonia: No, I am not.
Prof: Oh, you are wearing a sweater!
Sonia: Yes, it's very warm.

D-3 Prof: How's everything, Ana María?

Ana Ma: Fine.
Prof: What did you do last night?
Ana Ma: I watched TV.

D-4 Prof: Margarita, what did Ana María do last night?

Margarita: I'm sorry. I don't remember.

D-5 Prof: Oscar, what did Ana María do last night?

Oscar: She watched TV.
Prof: Did you watch TV, too?
Oscar: No, I didn't. I went to bed early.

D-6 Prof: Margarita, what did Ana María do last night?

Margarita: She watched TV.
Prof: That's right.

D-7 Prof: How are you this morning, Gloria?

Gloria: So-so.
Prof: What's wrong?
Gloria: I have a headache.
Prof: I'm sorry.

Estos mini-diálogos, además de acercar al profesor y al alumno y darle dinamismo a la clase, permiten repasar las estructuras estudiadas previamente. Se pueden realizar, diariamente, a cualquier nivel — elemental, intermedio o avanzado. En un nivel elemental, podría ocurrir, por ejemplo:

D-8 Prof: What's your name? (pretendiendo que no lo sabe)
Lucía: Lucía.

D-9 Prof: Where's Alfonso? (pretendiendo que no lo ve)

Alfonso: Here.
Carlos: There (quien está lejos de Alfonso).
Prof: Where are you from, Carlos?
Carlos: From Cúcuta.

D-10 Prof: What day is today, Estela?

Estela: Thursday.
Prof: Thursday (indicándole la pronunciación que ocurre en el hablante nativo).

Estela: Thursday.

Prof: Very good.

Otra actividad, muy efectiva para lograr un ambiente apropiado, acortar la distancia profesor-alumno y contribuir al desarrollo de una competencia y actuación lingüística del grupo, son los **guessing games**, en forma de mini-diálogos. Por ejemplo, el profesor puede servir de modelo, anunciando la situación aprovechando una mañana lluviosa: "It was raining outside and I got wet. I have bought three umbrellas lately. Can you guess what happened to them? Can you guess, Olga, what happened to my first umbrella?"

D-11 Olga: It's broken.

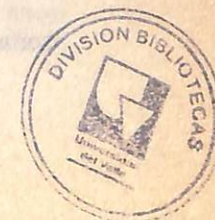
Prof: You're wrong.
Olga: You left it in the bus.
Prof: I'm sorry. You're wrong, too.
Gloria: A thief stole it.
Prof: Right.

D-12 Prof: Now... What happened to my second umbrella?

Patricia: You lost it.
Prof: (She smiles) How? Where? Can you guess?
Oscar: In a bus.
Prof: Wrong.
Olga: In a taxi.
Prof: No... You're wrong, too.
Nora: In a supermarket.
Prof: (The professor smiles again)... You got it.
Now... Which supermarket?
Esperanza: Comfamiliar.
Prof: No...
Ana Ma. Mercafé.
Prof: That's right.

D-13 Prof: Now, what happened to my third umbrella?

Jaime: You lost it.
Prof: No... Another answer, please.
Ma. Teresa: I know what happened to it.
Prof: What?... Go ahead!
Ma. Teresa: You forgot it.
Prof: Not exactly... Guess again.



Ana: Ma: You left it at home.
Prof: Right... It's broken.

En clases sucesivas, podría pedírsele a uno o dos estudiantes, con la debida anticipación, que seleccionen un tema con los mismos objetivos, provocar la especulación y participación activa de todo el grupo y crear una atmósfera informal, agradable y entusiasta que facilite el comienzo de una clase fructífera.

3.2. Características del diálogo. Entre las consideraciones que debemos tener presente al elaborar o adaptar el material para el diálogo, podemos mencionar, brevemente:

a. El interés del grupo. La edad, las circunstancias bajo las cuales estudian la segunda lengua, la necesidad de aprenderla determinan, en gran parte, el interés y deseos del grupo.

b. El diálogo debe ser informal — expresiones familiares y de la vida diaria — no el estilo rebuscado e irreal, que a menudo se escucha en el aula de clase, aquello que Sittler (1975:119) denomina "the classroom dialect". Sittler (1975:118) afirma: "The English heard in the classrooms often bears little resemblance to that which is heard elsewhere... This fact is the single most important cause of our student's difficulty in aural comprehension outside the classroom".

c. La presentación de patrones estructurales debe hacerse en una forma gradual y sistemática, de lo más sencillo a lo más complejo. En nuestras clases hemos notado la gran confusión que experimenta el alumno principiante o intermedio cuando se encuentra ante estructuras demasiadas complejas, lo cual conduce, en última instancia, al aburrimiento y a la desmotivación.

Breves explicaciones y unos ejemplos del material nuevo en el plano morfosintáctico deben hacerse con anterioridad a la comprensión del diálogo. Solo se recomienda el uso de un sólo concepto o patrón estructural nuevo en cada diálogo, el cual debe practicarse en diálogos posteriores, con el fin de que el alumno aprenda bien su uso en otros contextos lingüísticos. En este sentido, Allen (195:84) habla de dos etapas en el proceso del aprendizaje: 1. "Learning: thoroughly understanding the new principle or concept being taught; 2. Mastery: practicing the new structure again and again until it is overlearned".

d. En la enseñanza del material léxico debe dársele prioridad al de más uso en las necesidades diarias para facilitar la comunicación — siempre debemos tener en mente el principio de funcionalidad, aquellos elementos lexicales más comunes en las actividades de todos los días (saludos, comidas, transporte, compras, etc.) deben presentarse en las etapas iniciales del proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando un término tenga distintas connotaciones debe usarse en diferentes contextos lingüísticos en diálogos posteriores.

e. La situación debe ser concreta: usar nombres propios de personas, lugares o cosas.

f. El diálogo no debe ser tan largo. Unas 5 ó 6 intervenciones de cada persona son suficientes para explotar tanto el aspecto sustancial — el contenido semántico — como el formal — sintaxis, morfología, fonología y fonética — tan pronto como sea posible y dar paso a un nuevo diálogo sobre un tema distinto.

g. El profesor debe hablar lo más naturalmente posible — tono, ritmo, entonación, etc.

3.3. Condiciones del diálogo (los tres NO del diálogo). Estas tres condiciones básicas que no deben pasarse por alto. Son las siguientes:

3.3.1. No repetición. No recomendamos los ejercicios de repetición por las siguientes razones:

a. Tienden a dar muy poca importancia al contenido semántico, ya que la repetición, por lo general, se hace en una forma mecánica que permite solamente concentrarse en la mera forma. Y en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el aspecto formal como el sustancial son de crucial importancia.

b. En los ejercicios de repetición, en caso, es muy difícil detectar los errores de pronunciación. El alumno puede estar practicando errores, en lugar de construcciones correctas.

c. Los ejercicios de repetición tienden a cansar al alumno, y siempre debe velarse por mantener el interés y la motivación del grupo.

Solo en caso de interferencias fonéticas — producción de un sonido en la misma forma como se produce en la lengua nativa por su aparente similitud — o intransferencia — dificultad en la articulación de un segmento que no ocurre en el sistema fonológico de la lengua materna, se recomienda la práctica de ejercicios de repetición individual. No obstante, hay que tener cuidado en que estos ejercicios de repetición sean breves y conscientes, no un proceso de mecanización que aniquile la actividad racional e imaginativa del individuo.

Por las razones a, b y c debemos hablar de práctica y no de repetición. La internalización de una nueva estructura requiere práctica consciente y creativa, no repetición. De otro lado, la sola repetición no garantiza el éxito en la aplicación de las reglas de la segunda lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay muchos otros factores psicológicos, sociales, culturales, aparte de la destreza del profesor, método y técnicas, las cuales también contribuyen en el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.3.2. No traducción. Lo importante no es traducir el material escrito o hablado, sino comprenderlo. Si el objetivo número uno en un programa de Inglés es la comunicación oral, de decir algo, de expresar sus pensamientos, la traducción sería el primer obstáculo para que el alumno se exprese automáticamente, para que piense directamente en Inglés. El recurrir al idioma nativo conduciría, por lo general, a construcciones deformadas, incongruentes e interpretaciones semánticas

desviadas, por las grandes diferencias morfosintácticas y semánticas entre las dos lenguas — Inglés y Español.

La afirmación anterior no quiere decir que la lengua nativa no debe ser usada en el salón de clase. En ocasiones, es muy conveniente su uso en explicaciones de reglas y patrones sintácticos, elementos léxicos, articulación de sonidos, para asegurar que todos los alumnos han comprendido exactamente el sentido y significado de un concepto, la producción de algún fonema o alófono, o una regla morfosintáctica.

Por otro lado, el estudiante estaría en capacidad de hacer ejercicios de verdadera traducción después de haber adquirido no solo un profundo conocimiento lingüístico sino también sociocultural. Por consiguiente, la traducción sería el último objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

3.3.3. No memorización. Algo muy común en la gran mayoría de los profesores y escritores de textos —tñere estos, Robert Lado — es hacer la evaluación del diálogo solicitando la memorización del mismo. Memorizar no quiere decir comunicar y la lengua es, en primera instancia, comunicación, donde un hablante nativo transmite un mensaje oral que llega a un oyente quien interpreta o descodifica ese mensaje. Repetir "de memoria" tampoco puede entenderse como la adquisición de un conocimiento que garantiza un comportamiento lingüístico apropiado en la lengua extranjera en una situación socio-lingüística. "Communication", dice Palmar (1975:138), "implies novelty. If all responses were predictable, there would be no communication". Es decir, debemos estimular al estudiante a que ponga en práctica su conocimiento del nuevo sistema en una forma creativa, con imaginación.

Via (1975:161), por su lado, afirma: "Avoid memorization. It would not be communication and wouldn't sound like conversation... We must express ourselves if the language is going to have any meaning, if we are really going to communicate. So you should use English in the way you use your own language". En otras palabras, el material estudiado debe usarse en situaciones posteriores con naturalidad, con nuestras emociones y sentimientos, en una forma creativa, desarrollando, a través de una práctica constante y racional — y posteriormente, intuitiva, un sentimiento hacia la lengua extranjera, "the feeling for language" que menciona Belyayev (1970:30), la ruptura o "break through" con la lengua nativa, el momento en que el estudiante supera la primera fase de recurrir a la traducción, al uso consciente de reglas morfosintácticas, etc. y da soltura a su lengua, a su imaginación creativa.

Tampoco descartamos el papel que juega la memoria, o facultad de retener del ser humano, en cualquier actividad mental del individuo — no negamos de ninguna manera la importancia crucial de este proceso síquico, como producto de la racionalización, de la práctica consciente, no de una mecanización.

3.4. Metodología del diálogo. Dos son las fases esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión y la producción.

3.4.1. Comprensión. Básicamente los objetivos de esta etapa son la educación del oído (que el estudiante se acostumbre a oír el discurso en la segunda lengua) y la comprensión, en sí, del diálogo.

3.4.1.1 Identificación de la estructura sintáctica. Antes de proceder a la comprensión del diálogo, el profesor debe señalar, clara y brevemente, la estructura sintáctica o morfosintáctica nueva — o que se va a repasar, si se trata de un material para repasar estructuras ya conocidas, donde lo único nuevo son algunos elementos léxicos. En caso de que el objetivo del diálogo sea introducir y aplicar una estructura morfo-sintáctica nueva, se recomienda dar, previamente, las explicaciones pertinentes de una manera informal pero clara y concisa, ilustrada con algunos ejemplos, suficientes para la internalización de la regla. En nuestro D-14, que aparece en la sección 3.4.3. la estructura sintáctica para repasar es: **verbo + infinitivo**. Por ejemplo:

I want to go downtown.

You need to study.

She likes to work.

3.4.1.2. Presentación del tema. Debe anunciarse el tema del diálogo, dando una breve descripción de la situación o pautas que ayuden al grupo a comprender el contenido semántico del mismo, mencionando, por ejemplo, los nombres de las personas que intervienen, lugar donde se desarrolla la acción. Esta descripción, preferiblemente, debe hacerse en la lengua que es objeto de estudio, en una forma simple y clara que esté al alcance de todo el grupo. Para un diálogo referente a la ida al banco, la introducción del tema podría ser: "This dialogue is about going to bank. Gloria and Ana María are in the bedroom".

3.4.1.3. Discusión del vocabulario. Junto con el tema del diálogo es muy productivo indicarles a los estudiantes los nuevos elementos léxicos que aparecen en el nuevo diálogo (se supone que el estudiante tiene consigo el material escrito). El número de vocablos y/o expresiones idiomáticas nuevas que aparecen en el diálogo debe controlarse. Esto no significa que en el desarrollo de la clase — minidiálogos, ejercicios manipulativas y comunicativas — no se introduzcan otros elementos léxicos para aclarar un concepto, complementar una explicación, etc.

Así, por ejemplo, si tenemos un diálogo acerca de una ida al banco, podemos señalar los siguientes elementos léxicos: **check, savings account, checking account, teller, receipt, deposit, endorsement**. En esta forma el estudiante puede llegar a la clase siguiente con el diálogo preparado, con un conocimiento "pasivo" del léxico bancario y facilitar así tanto la comprensión como la aplicación de los nuevos elementos léxicos. Otros términos de uso bancario pueden usarse en diálogos posteriores o durante la discusión del tema.

A medida que el profesor va leyendo el diálogo, en una forma natural — en cuanto ritmo, tono, entonación, secuencia de segmentos — se discuten los elementos léxicos nuevos o que el profesor considera presentan alguna dificultad en la comprensión del contenido semántico.



Son bastantes efectivas las siguientes sugerencias:

a. Anotar en el tablero cada una de las expresiones nuevas — o problemáticas — que van surgiendo con la lectura y discusión del diálogo, esto con el fin de que la escritura refuerce la internalización del nuevo concepto, aprovechando, pues, el alto porcentaje de memoria visual que caracteriza a los jóvenes y los adultos.

b. La pronunciación del material nuevo requiere especial cuidado. De allí que el conocimiento del uso de símbolos fonéticos sea una ayuda valiosa, no sólo porque el estudiante puede anotar al lado la representación fonética de una expresión sino porque puede incrementar por sí solo su "diccionario", con una pronunciación aceptable, en las lecturas extras realizadas fuera del aula.

c. Para la discusión del vocabulario se puede recurrir a objetos, láminas, definiciones o paráfrasis, gestos o explicaciones de conceptos para que los estudiantes especulen o identifiquen el significado de un concepto. En niveles muy elementales, especialmente, es muy aconsejable confirmar las equivalencias léxicas — si es que las hay entre los dos sistemas — en la lengua moderna, para asegurar que el contenido global del diálogo está claro para todo el mundo.

d. Se le sugiere al estudiante que lleve un registro de los elementos lexicales nuevos que surgen en el desarrollo de la clase, una especie de diccionario, donde anote la expresión nueva, significado, representación fonética y ojalá su empleo en un contexto sociolingüístico.

Después de la discusión del vocabulario, debemos leer nuevamente todo el texto ya que necesitamos que el estudiante sea capaz de oír y comprender la cadena hablada — sin detenernos en explicaciones léxicas. Una grabación magnetofónica hecha por hablantes nativos del Inglés, sería de gran utilidad para que el estudiante tenga la oportunidad de escuchar otras variaciones dialectales.

3.4.1.4. Ejercicios de comprensión. Podemos tener dos casos:

A. En un primer momento, podemos solicitar a un estudiante que haga una síntesis del diálogo en la lengua nativa, para cerciorarse de que por lo menos todos tienen una idea general del tema. No olvidemos que hay grandes diferencias individuales entre los estudiantes, unos aprenderán la segunda lengua más fácil y más rápidamente.

B. Luego se pueden hacer algunas preguntas orales (de información o de confirmación) para evaluar la comprensión del diálogo, a saber:

1. What's the dialogue about?
2. How many persons are there in the dialogue?
3. Who's speaking in the dialogue?
4. Where's Ana María going?

5. Why does she have to go to the bank?
6. Does she have a savings account or a checking account?
7. How much is the check?
8. Is she going to make a deposit?

3.4.1.5. Ejercicios de comprensión y producción. También tenemos dos casos:

A. Es obvio que los estudiantes no podrán contestar todas las preguntas con precisión y exactitud, en un primer momento, de allí que el profesor deba leer el diálogo nuevamente y continuar la práctica de las preguntas orales, incluyendo en este segundo ejercicio otras de tipo personal, con el fin de dar variación, hacer más activa y real la clase y explotar el contenido del diálogo:

9. Do you like to go to the bank?
10. What's your bank?
11. Where's your bank?
12. Where's the Bank of Bogotá?
13. Do you have a checking account?
14. Do you know how to write a check?
15. What information do you usually have to write on a check?
16. What time do banks open in Cali?
17. What time do they close?
18. Are banks open in weekends?

B. Unos cuantos ejercicios de sustitución oral ayudan a practicar e integrar el material nuevo con el ya conocido:

1. Where's Ana María going?
Helena: To the bank.
Oscar: Shopping.
Lucy: To the coffeeshop.
Gloria: Downtown.
Nora: I don't know.
2. Why does Ana María have to go to the bank?
Olga: To make a deposit.
Carlos: She has to cash a check.
Luz Marina: I don't know.
Sonia: She needs to see the manager.
3. How much is the check?
Patricia: Two hundred Pesos.
Estela: About Fifty Dollars.
Helena: I don't remember.
Nelsy: Fifty Dollars.

En estos ejercicios de sustitución oral, los estudiantes deben contestar espontáneamente, sin el profesor dar el modelo.

Errores de pronunciación — articulación de sonidos, acento, entonación, etc. —, construcciones deformadas, mal uso de un elemento léxico deben corregirse inmediatamente y con mucho tacto. Muchos de los errores en la actuación se deben a la interferencia o intransferencia lingüísticas y algunas explicaciones contrastivas entre los dos sistemas podrían aclarar la causa del error. Debemos tener presente que entre más temprano se realice el aprendizaje de una segunda lengua, es mucho más simple: la experiencia de los sicólogos y sicolingüistas demuestra que el proceso de aprendizaje en un niño de corta edad es mucho más rápido y fácil que en el adulto, debido a: la gran facilidad de imitación, menos interferencia de su experiencia lingüística, reciben más pasivamente la lengua (como consecuencia de su poca experiencia lingüística), tomando por lo tanto, una actitud menos crítica y analítica. Para el niño de corta edad lo importante es qué se dice mientras que para los jóvenes y adultos es qué se dice, cómo se dice, por qué se dice, cuándo y dónde se dice. En otras palabras, podríamos considerar que en el adolescente y en el adulto la lengua nativa funciona como estructura básica en el aprendizaje de una segunda lengua, como plantea L. A. Baena.¹ Podríamos agregar, de otro lado, una razón fisiológica para el lento proceso de aprendizaje en el adulto, cuya mente ya está totalmente desarrollada. En cambio, la mente del niño, su conformación anatómica, los órganos que intervienen en la producción de los sonidos apenas están en etapa de desarrollo. Por consiguiente, no sólo tendría un niño de corta edad menos interferencia de su lengua materna sino que los problemas de intransferencia lingüística serían mínimos o ninguno, cualquiera que sea la comunidad lingüística en que se desenvuelva.

3.4.1.6. Lectura del diálogo. Después se puede escoger unas parejas para que lean el diálogo, haciendo todas las correcciones de pronunciación individual de un elemento lexical nuevo, o de toda una oración para lograr la apropiada entonación. Se puede, también, recurrir a diagramas sobre fonética articuladora o explicaciones lingüísticas contrastivas de la lengua nativa y la lengua extranjera si el problema es de transferencia o intransferencia de un segmento. Por ejemplo, para lograr la pronunciación de la / t / que ocurre en el hablante nativo del Inglés en posición inicial de expresión podríamos darles el siguiente modelo:

Tita tú no tienes tiempo para tantas tonterías.

produciendo la / t / tal como lo haría un norteamericano que esté aprendiendo el español — con "acento" — y explicar la diferencia referente a punto de articulación: dental en español, alveolar en Inglés.

3.4.2. Producción. A este nivel de desarrollo de la clase, se le puede pedir a voluntarios que representen el diálogo, como si, de ver-

1. Comentario por L. A. Baena en una conferencia sobre "Pensamiento y lenguaje", realizada en el Departamento de Idiomas, Universidad del Valle, abril de 1977.

dad, estuvieran en un banco, o cualquiera que sea el tema. Debemos motivar al alumno para que participe voluntariamente, pidiéndole esfuerzo y dándole indicaciones que le sirvan de punto de partida. Reconocimientos de esfuerzo y progreso constituyen verdaderos estímulos. Al estudiante se le debe recalcar el hecho de integrar — hasta donde ello sea posible — el material nuevo a diálogos anteriores, con el fin de lograr naturalidad y creatividad, características peculiares del discurso. "The teacher", sostiene Palmer (1975:137), "should encourage cleverness and the imaginative use of language even at the price of failing to achieve grammatical perfection". Cabe agregar que es muy poco aconsejable interrumpir el diálogo para corregir pequeños errores en esta fase de comunicación. Por otra parte, podemos notar que los errores son más bien de actuación que de competencia y lo que se requiere es ejercicios de comunicación, no de patrones estructurales, de simple manipulación.

3.4.3. Texto escrito. Este sólo debe servir de mera guía, para su estudio fuera de clase, ojalá de 15 a 30 minutos diarios, según las habilidades y capacidades de cada estudiante para aprender una segunda lengua. Uno de los textos podría ser un diálogo sobre una ida al banco:

D-14 Going to the Bank

Gloria: What are you doing?

Ana Ma.: Getting dressed.

Gloria: Are you going out?

Ana Ma.: Yeah! I need to go to the bank.

Teller: Next...

Ana Ma.: I want to cash a check, please.

Teller: How much is it?

Ana Ma.: Fifty Dollars.

Teller: Please endorse the check on the back.

Ana Ma.: Oh! I'm sorry.

Teller: Here it is.

Ana Ma.: I want to make a deposit, too.

Teller: Do you have a checking account or a savings account?

Ana Ma.: A checking account.

Teller: All right... Here's your receipt.

Ana Ma.: Thank you very much.

Teller: You're welcome. Please come back.

3.4.4. Evaluación. En la clase siguiente debe incluirse en los mini-diálogos realizados al comienzo de la clase preguntas pertinentes al material léxico o estructuras gramaticales estudiadas el día anterior. Por ejemplo:

D-15 Prof: Carlos, how are you today?

Carlos: Fine, thanks. And you?

Prof: Very well... What time do you usually get dressed every morning?

Carlos: Around seven o'clock.

- D-16 Prof: And you, Patricia?
Patricia: At six-thirty.
- D-17 Prof: Do you have a savings account, Ana María?
Ana Ma.: Yes, I do. And you?
Prof: No, I don't. I have a checking account.
- D-18 Prof: How is everything, Sonia?
Sonia: Fine. And you?
Prof: Very well . . . Do you like to save money or to spend it?
Sonia: I prefer to spend the money.
- D-19 Prof: What do you usually have to write on a check, Gloria?
Gloria: The date . . . the amount of money and . . .
Prof: What else?
Gloria: The signature.
- D-20 Prof: Are you sick, Margarita?
Margarita: No, I am not.
Prof: What's wrong?
Margarita: I'm sleepy.
Prof: That's too bad.

De otro lado, después de 5 ó 6 diálogos, sobre diferentes temas, se puede hacer una evaluación oral y escrita de comprobación de conocimiento y actuación.

3.4.4.1. **Evaluación oral.** Se divide, por ejemplo, la clase en grupos de tres estudiantes — máximo 4 — sin previo aviso de quien lo va a decir con quien, ni que tema le corresponde a cada grupo, con el objeto de que sea una "verdadera" escena de la vida real y evitar posibles memorizaciones de los textos escritos. En ese momento se le asigna a cada grupo un tema distinto: ida al banco, ida de compras, un almuerzo en un restaurante, compra de un boleto de viaje a San Andrés, etc. Se les da 5 minutos para que preparen el diálogo, haciendo énfasis en que lo importante es presentar una situación con naturalidad y espontaneidad, lo suficientemente interesante como para atraer la atención del resto de los compañeros. Es decir, se trata de preparar un diálogo basado en uno de los temas estudiados, por "analogía". De allí que se deba estimular a que el grupo haga un esfuerzo en expresarse en la forma más espontánea y creativa posible, integrando elementos lexicales y estructuras morfosintácticas ya conocidas, que le darán más originalidad al diálogo. Cabe agregar, que si se hace más énfasis en la actuación — en el uso de la lengua extranjera — que en la calificación se lograrán resultados mucho más positivos. Muchos estudiantes, tensionados por la calificación, no tienen la verdadera actuación que su competencia lingüística y comunicativa le permitiría realmente.

El profesor debe llevar un registro de los errores de cada grupo a nivel de competencia y actuación, para discutirlos al final de la clase. En esta forma, todos los alumnos se beneficiarían de las correcciones

individuales que se hagan en los planos morfosintáctico, semántico, fonológico y fonético.

3.4.4.2. **Evaluación escrita.** Debe hacerse una evaluación escrita después de cada diálogo, que podría ser un resumen, en la lengua extranjera, después de la dramatización del mismo. O, periódicamente, después de 5 ó 6 diálogos en que se incluyan, además, otros tipos de ejercicios de comprobación de conocimiento y de actuación — ejercicios de selección, de completación, preguntas de información y de confirmación, corrección de oraciones, escribir un diálogo donde se le den al estudiante dos o tres temas para que él escoja uno.²

3.5. A pesar de que el objetivo primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera por medio del diálogo es lograr una comunicación oral — comprensión y habla de la lengua — no descuidamos aquí los otros dos niveles de la actuación — la lectura y la escritura. Por el contrario, desde un primer momento recalamos el hecho de llevar al estudiante hacia una competencia lingüística y comunicativa que le permita expresarse apropiadamente, tanto en la forma oral como en la escrita, cualquiera que sea la situación — integrando, de esta manera, los cuatro niveles de la actuación: comprensión auditiva, habla, lectura y escritura.

Tampoco exigimos que la secuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea comprensión-habla-lectura-escritura, principio número uno del enfoque conductista, sino que el estudiante puede recurrir al texto escrito antes de empezar la discusión del diálogo, si la memoria visual le facilita y acelera el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

1. Véase T. N. Oviedo, "Enseñanza-aprendizaje de las estructuras sintácticas de lenguas extranjeras", en *Lenguaje*, No. 8, con relación a otros ejercicios útiles para la evaluación de conocimiento y actuación.



BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, Harold B. (1965). *Teaching English as a Second Language*. New York, McGraw-Hill International Book Company.
- BAENA, L. A. "Adquisición del lenguaje y desarrollo del conocimiento", *Lenguaje*. Vol. 1, No. 4, diciembre 1972, 41-46.
- BELYAYEV, B. V. (General editor C. V. James 1970) *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Pergamon Oxford Russian Series.
- COLE, Peter. (1975). "Some Techniques for Communication Practice", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 150-153.
- COSGRAVE, Desmond. (1975). "From Pattern Practice to Communication", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 141-149.
- CHOMSKY, Noam. (1969). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague, Mouton & Co., Printers.
- _____. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar, S. A.
- DOBSON, Julia. (1975). "Dialogues: Why, When, and How to Teach Them", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 55-63.
- FINOCCHIARO, Mary. (1975). "Myth and Reality - A Plea for a Broader View", *English Teaching Forum*, XIII, 2 and 2, 55-63.
- _____. (1976). "M-o-t-i-v-a-t-i-o-n in Language Learning", *English Teaching Forum*. Vol. XIV, No. 3.
- _____. (1977). "Developing Communicative Competence", *English Teaching Forum*. Vol. XV, No. 2.
- HYMES, D. (Ed. por Renira Huxley and Elizabeth Ingram, 1971). "Competence and Performance in Linguistic Theory", *Language Acquisition: Models and Methods*. New York, N. Y., Academic Press Inc.
- JAMES, Carl. (1972). "The Applied Linguistics of Pedagogic Dialogues", *English Teaching Forum*. X, 3, May-June.
- MACKEY, William Francis. (1971). *Language Teaching Analysis*. Indiana University Press.
- McCREADY, George. (1975). "Developing a Lesson around a Dialogue", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 51-54.
- OVIEDO, Tito Nelson. (1976). "Consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros", *Lenguaje*. Vol. 1, No. 7, Julio 1976, 7-27.
- _____. "Enseñanza aprendizaje de las estructuras sintácticas de lenguas extranjeras", *Lenguaje*, No. 8, Febrero 1978.
- PALMER, Adrian. (1975). "Communication Practice vs. Pattern Practice", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 136-140.
- PRATOR, Clifford H. (1975). "Development of a Manipulation-Communication Scale", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 122-125.
- SITTLER, Richard. (1975). "Teaching Aural Comprehension", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 117-121.
- VIA, Richard A. (1975). "English through Drama", *English Teaching Forum*. XIII, 1 and 2, 158-162.

LENGUAJE, N° 9.

Universidad del Valle.
Cali, Colombia, 1978.

*El Profesorado de Inglés de la Universidad
Colombiana: Sus Opiniones Sobre los
Programas Especiales de Inglés*

Víctor E. Cruz C.

Universidad del Valle

La enseñanza de Inglés como idioma extranjero en Colombia se ha incrementado considerablemente en los últimos años y alcanza ya un lugar de prominencia en el campo de las humanidades y particularmente dentro del campo de la enseñanza de idiomas extranjeros. Varios, desde luego son los factores que han contribuido directa o indirectamente a la realidad de este fenómeno. Por un lado, se cuenta indudablemente con el interés académico y profesional de todas aquellas personas e instituciones asociadas con la enseñanza de Inglés, y por otro, con la demanda considerable de recursos e instrucción a todos los niveles del sistema educativo del país. Mientras que el número de academias de Inglés e institutos de lenguas especializados en la enseñanza de Inglés, así como el de programas de Inglés y la variedad de los cursos que se ofrecen se ha multiplicado ilimitadamente, en la universidad la oferta parece no solo haber superado la demanda sino que también ha afectado la naturaleza misma de los programas que se ofrecen, el enfoque, la orientación y los objetivos de los mismos. Cuando anteriormente nos limitábamos sólo a enseñar la lengua por su importancia puramente académica, nos encontramos ahora enseñándola para satisfacer los requerimientos especiales de una audiencia cada vez más heterogénea.

Durante la última década y a un nivel profesional, se ha observado también la tendencia marcada a cuestionar la naturaleza y enfoque de los programas de Inglés, mientras que a nivel del estudiantado se cuestionan el propósito y los objetivos de los cursos que se ofrecen.

A todo esto se agrega el cuestionamiento por parte de las agencias gubernamentales encargadas de financiar los programas de Inglés que se ofrecen, no sólo a nivel del bachillerato sino también a nivel universitario. El Ministerio de Educación Nacional colombiano se encuentra ahora empeñado en producir una reforma curricular en la enseñanza de idiomas extranjeros en el bachillerato que va a tener notables efectos para toda la profesión y en particular para el currículo de Inglés en la universidad colombiana. Sin entrar, desde luego, a discutir los pro y los contra de la posición del gobierno y mucho menos la posición de la profesión ante este asunto, es necesario anotar que la acción que el gobier-