

## *Integración de Enfoques Teóricos Predominantes y el Aprendizaje de Idiomas Extranjeros*

Tina de Zuluaga

Universidad del Valle.

0.0. En esta oportunidad intento hacer algunas reflexiones con relación a la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

- (1). Una breve síntesis acerca de los enfoques teóricos, predominantes en la actualidad: el **conductista**, el **cognoscitivo** y el **comunicativo**;
- (2). Algunas observaciones sicolingüísticas que fundamentan la integración necesaria de estos enfoques en nuestra ardua labor de profesores de idiomas;
- (3). Muestras de actividades comunicativas, que han resultado ser de interés para mis alumnos de Lenguas Modernas y que conducen al desarrollo de una competencia comunicativa, objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma extranjero.

1.0. **Enfoques Teóricos.**- Veamos, a continuación, cada una de estas orientaciones.

1.1. **Enfoque Conductista.**- Para los conductistas, la tarea del profesor de un idioma extranjero consiste en la **formación de hábitos lingüísticos**, basados en la hipótesis skinneriana de que la lengua es una conducta verbal condicionada. Este objetivo se logra por medio de procesos psicológicos como la analogía (el aprendizaje de nuevos elementos lingüísticos por comparación o asociación con patrones estructurales memorizados previamente) y la generalización (inferencias de reglas generales a partir de ejemplos aislados aprendidos mecánicamente).

Como requisito fundamental de esta orientación tendríamos la noción de orden o secuencia estricta de etapas en el proceso de aprendizaje:

- a. El orden, o no violación, de la secuencia IRMA:  
Imitación → Repetición → Memorización → Aplicación de las estructuras lingüísticas, cayendo, desde luego, en el peligro de que el alumno se quede en el conocimiento mecánico y uso automático de las estructuras, en IRM, y no llegar a la aplicación o uso real de esas estructuras con propósitos comunicativos.
- b. El orden de los niveles de la actuación:  
Comprensión auditiva → Habla → Lectura → Escritura.



- c. La presentación de las estructuras lingüísticas en una forma ordenada y sistemática, según la "complejidad lingüística," sin permitir que el estudiante tenga la oportunidad de estar en contacto, en un mismo momento, con la variedad de formas lingüísticas que ocurren en actos comunicativos en el proceso de interacción individuo-individuo en la vida cotidiana.

1.2. **Enfoque Cognoscitivo.**- Los cognoscitivistas, de otro lado, sientan como objetivo esencial del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el **desarrollo de una competencia lingüística**, i.e. la adquisición y acumulación de un conocimiento del sistema lingüístico que permita al estudiante comprender y producir oraciones bien formadas, gramaticalmente hablando, en situaciones nuevas haciendo, así, énfasis en el uso creativo del lenguaje y negando, por ende, los principios conductistas de la analogía, la repetición y la generalización. A pesar de que ya se cuestionan los criterios para establecer el orden de las estructuras según la "complejidad lingüística," todavía se habla de una gradación de tipo estructural. Por otra parte, se hace hincapié en la comprensión antes que en la práctica; en el razonamiento y análisis antes que en la memorización y la mecanización; se permite un poco de flexibilidad en los niveles de la actuación, considerando las capacidades del estudiante.

1.3. **Enfoque Comunicativo.**- Tratando de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera una tarea más cerca a la realidad, natural y productiva, la escuela inglesa (Halliday 1973, 1975, 1976, 1978; Sinclair 1975; Wilkins 1976; Widdowson 1978, entre otros) en la última década ha centrado su interés en el uso funcional del idioma, partiendo del hecho de que la lengua cumple ciertas funciones comunicativas en el proceso de interacción social del individuo.<sup>1</sup> Y, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería estar orientado, no al conocimiento del funcionamiento interno de la lengua, sino a la **función o intención comunicativa** del hablante, no en términos de las habilidades comprensión, habla, lectura y escritura en que el sistema lingüístico se manifiesta como **usage** (uso gramatical) sino al acto de habla en que el sistema se realiza como **use** (empleo comunicativo) (véase Widdowson 1978:67). En este sentido, Halliday (1978:18) agrega:

esta es una teoría acerca de los procesos sociales involucrados ..... se refiere a la comunicación entre personas ('interorganismo'), y, por lo tanto, aprender

1. Los interesados en esta orientación han propuesto distintas categorías de funciones comunicativas del lenguaje:

Halliday (1975): instrumental, regulatoria, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa (véase los ejercicios en la sección 4.0.).

Wilkins (1976): juicio y evaluación, persuasión, argumento, búsqueda y exposición racional, emociones personales, relaciones emocionales.

Dobson (1979): pedir y dar información, expresar procesos de pensamiento, expresar opiniones, enjuiciar, modificar el comportamiento de los demás, expresar sentimientos personales (nombres), interacción social (nombres).

a hablar se interpreta como el dominio individual de un **potencial de comportamiento**. Dentro de esta perspectiva, la lengua es una forma de interacción, y se aprende a través de la interacción.<sup>2</sup>

De esta manera, se espera que el alumno "aprehenda las nuevas reglas del idioma" estudiando indirectamente, en una forma inductiva, tal como, en efecto, lo hace el niño en el proceso de interacción social. Se brinda, así, al estudiante la oportunidad de expresar una misma intención o propósito comunicativo mediante diversas formas lingüísticas, rompiendo con la noción de orden o secuencia, característica de los enfoques tradicionales.

2.0- **Consideraciones Sicolingüísticas.**- Mi experiencia con estudiantes adultos - aquel que ha alcanzado no sólo un **equilibrio cognoscitivo** en el sentido piagetiano (que maneja la lógica de las proposiciones, es capaz de inferir lógicamente a partir de enunciados verbales) sino también un **equilibrio lingüístico** (i.e. la internalización de la gramática de la lengua nativa) - me hace pensar que en nuestra realidad colombiana, sea a nivel secundario o universitario, estése estudiando el idioma extranjero por cumplir con un requisito curricular o estése estudiando éste con el deseo de ser futuros docentes, el enfoque comunicativo, **per se**, no es suficiente si el objetivo es la producción o comunicación oral - sin dejar de reconocer, claro está, que a partir del discurso se llega, en una forma más natural y más lógica, al desarrollo de una **competencia comunicativa**, tal como interpreta Hymes el término - el conocimiento de reglas lingüísticas y reglas de uso, que permite un comportamiento lingüístico apropiado en una situación sociolingüística particular, es decir, la capacidad del hablante de utilizar oraciones gramaticalmente correctas en verdaderos actos comunicativos.

2.1. **Factores Lingüísticos.**- Tal como lo afirma L.A. Baena: "la lengua nativa funciona como estructura básica en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero." Esta acertada afirmación semántica se refleja en el salón de clase en la participación diaria de nuestros estudiantes y, por qué no decirlo, es latente en casi cada uno de nosotros que hoy somos profesores de idiomas y que hemos dedicado gran parte de nuestras vidas al estudio de una lengua extranjera.

Tanto en el aspecto formal como en el sustancial, a menudo encontramos **transferencias lingüísticas** que requieren gran atención por parte del profesor. El hecho de que nuestros estudiantes ya hayan alcanzado un equilibrio cognoscitivo por un lado y hayan aprehendido la gramática del Español, por el otro, es un factor más negativo que positivo, a mi modo de ver, en el proceso de inferir las reglas lingüísticas del idioma extranjero de un trozo de discurso, como lo plantea el enfoque comunicativo, situación que se acentúa más cuando el estudiante intenta expresarse en la lengua estudiada. Cabe mencionar aquí, a manera de ilustración, para citar un caso, la marcada dificultad de nuestros estudiantes en la realización fonética del morfema **-ed**, con que se forma el pasado de los verbos regulares del Inglés, hecho que obliga al profesor de idiomas a recurrir a ejercicios de imitación y repetición, si se quiere un comportamiento lingüístico apropiado.

De allí mi sugerencia de que actividades comunicativas y actividades manipulativas deben integrarse en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, que debemos reservar un espacio en la planeación de la clase para explicaciones formales de la lengua, ilustrar y practicar ejercicios de repetición y sustitución - cortos, pero suficientes - en una forma concienzuda y con imaginación para corregir errores, especialmente en los planos morfosintáctico, fonológico y fonético, que surgen por

2. Traducción y subrayado de la autora.

las diferencias o semejanzas lingüísticas entre L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>. Es más, tal vez por la vieja costumbre, he notado con mucha curiosidad que al estudiante nuestro le gusta conocer la regla (y quizá sea ésta la diferencia entre niños y adultos), para luego poderla aplicar, le gusta que se le den los dos o tres ejemplos clásicos para reforzar la internalización de la nueva regla. Aquí el énfasis de los enfoques tradicionales de comprensión antes que producción y antes que aplicación, situación que también se presenta en las primeras etapas del desarrollo lingüístico del niño: el niño sólo comunica aquello que conoce (Slobin 1973:180) y que comprobamos con mayor razón en el adulto, quien posee una mente mucho más analítica - el adulto cuestiona, razona, compara por su experiencia lingüística. He aquí una de las más grandes diferencias entre la adquisición de L<sub>1</sub> y el aprendizaje de L<sub>2</sub>, discrepando así de los argumentos que presentan Newmark y Reibel (1973:233-241) y de la conclusión a que llega Cook (1977:16), con respecto a la igualdad que tratan establecer entre el aprendizaje de un idioma extranjero por el adulto y el proceso de adquisición de la lengua materna en el niño. **Son dos procesos sicosociales parecidos, pero diferentes.**

**2.2. Factores Extralingüísticos.**- Tan importantes como el aspecto de transferencia, observo otros factores no-lingüísticos que juegan un papel trascendental en el éxito de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Me refiero, concretamente, a variables psicológicas como la **actitud** y la **motivación** que nuestros estudiantes muestran en el aula. Si usted les pregunta a sus alumnos si les gusta el Inglés o el Francés, por lo menos un 95% contestaría afirmativamente. Sin embargo, la verdadera realidad es otra: les gusta, pero no hacen el intento de aprender la lengua.

Así, es muy notoria la tendencia general de nuestros estudiantes, a todo nivel, a limitarse a la clase - y no tienen la iniciativa de ampliar sus conocimientos del idioma extranjero leyendo cuentos, revistas, etc., ni revisar ejercicios estructurales, ni de adelantar en la unidad que sigue fuera del salón de clase para facilitarse a sí mismos y acelerar el proceso de aprendizaje -en ocasiones es hasta difícil lograrlo a insistencia del profesor. Como bien decía alguien: "los muchachos no sienten goce por nada." La anterior afirmación parecería un poco exagerada; no obstante, estaríamos de acuerdo en que los estudiantes, en términos generales, tienen una actitud, si no negativa, si muy pasiva frente a la tarea de aprender un idioma extranjero - aún en el estudiante de lenguas modernas es muy palpable esta pasividad! Ni qué decir del estudiante que sólo está interesado en la comprensión del discurso escrito!

De allí que tareas de carácter manipulativo que el estudiante podría hacer solo, por su cuenta, sea preciso realizarlas dentro de la clase, como complemento de las actividades comunicativas.

Es imperativo, entonces, que el deseo y el esfuerzo se combinen en el proceso de aprendizaje de un idioma, ya que la actitud se traduce en motivación y ésta en logro (Gardner 1979:207) y el logro o éxito tiene, a su vez, como consecuencia una actitud mucho más positiva frente a la tarea emprendida. En otros términos, el ciclo parece ser: Actitud → Motivación → Logro → Actitud más positiva → Mayor motivación → Mayor logro. Por otra parte, la vida afectiva y la vida intelectual, dice Piaget, "son insolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana" (1975:28).

Sintetizando las observaciones anotadas con respecto a la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, podríamos enumerar las conclusiones que van a continuación.

**3.0. Conclusiones.**- Las podemos dividir en dos: teóricas y metodológicas.

**3.1. Teóricas.**- Las tres orientaciones -conductista, cognoscitiva y comunicativa parten de unas **estructuras mentales** que subyacen en el aprendizaje de cualquier idioma, i.e. un conocimiento de la realidad -de los objetos, eventos y relaciones de lo real- y un conocimiento del sistema lingüístico.

Las posiciones conductista, cognoscitiva y comunicativa se identifican en el hecho de que se dan **procesos de aprendizaje** de esa realidad lingüística y no-lingüística; es decir, procesos para llegar al conocimiento del mundo y de la lengua.

Los tres enfoques apuntan a la **comunicación**, al proceso de interacción social.

Por consiguiente, no puede darse un divorcio, una separación tajante entre los enfoques conductista, cognoscitivo y el comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Estos tres enfoques no se oponen, se complementan, y nuestra tarea es integrarlos, si en verdad buscamos el desarrollo de una competencia comunicativa, de un potencial de significados en relación a un número limitado de funciones sociales involucradas en el proceso social, como propone Halliday (1978:121). Estos enfoques persiguen un mismo objetivo final: que el estudiante conozca y utilice las reglas del sistema lingüístico objeto de estudio -Inglés, Francés, o cualquiera otra lengua- en actos de comunicación efectivos. La diferencia está en el procedimiento, en la manera como se llega a ese objetivo: para los conductistas y cognocitivistas está el énfasis inicial en una fase manipulativa -en el conocimiento de estructuras y/o reglas lingüísticas- y, posteriormente, la comunicativa -la práctica de esas estructuras en situaciones comunicativas; mientras que los seguidores del enfoque comunicativo parten de la fase comunicativa, de la funcionalidad del idioma, comparando en este sentido, el aprendizaje de L<sub>2</sub> a la adquisición de L<sub>1</sub> por el infante.

**3.2. Metodológicas.**- De otro lado, basada en las mínimas consideraciones psicolingüísticas enumeradas en 2.1. y en 2.2. -transferencia lingüística y la actitud y motivación que caracterizan a nuestros estudiantes -para lograr una apropiada comunicación oral, una buena "actuación," se requiere, en mi opinión, la **intersección simultánea de "use" y situaciones de "usage", integrando función y funcionamiento** -en ese orden-, **situaciones comunicativas y habilidades lingüísticas**, tal como el mismo Widdowson lo insinúa. (1978:144)

Si es cierto que la práctica de patrones estructurales no garantiza el uso de la lengua en forma apropiada en una situación sociolingüística particular, también es cierto que exponer el alumno a situaciones comunicativas, **per se**, tampoco garantiza la internalización y uso apropiado de las reglas lingüísticas en el estudiante adulto, como sugieren los comunicativistas, tal como personalmente lo he experimentado en mis estudiantes del Programa de Profesionalización Docente, en Tuluá, en un período muy corto de 32 horas, en los meses de Junio y Julio pasados. O, como decía un colega, "un idioma extranjero no se aprende por ósmosis."

En otras palabras, el proceso de aprendizaje de un idioma no es sólo un proceso de interacción social como lo plantea el enfoque comunicativo sino también un proceso cognoscitivo, **un proceso en que lo social y lo psicológico se conjugan en proporciones aproximadamente iguales.** Halliday (1978:13) confirma:

La lengua puede ser considerada desde cualquiera de estos puntos de vista; el primero es lo que nosotros llamamos ... la lengua como comportamiento

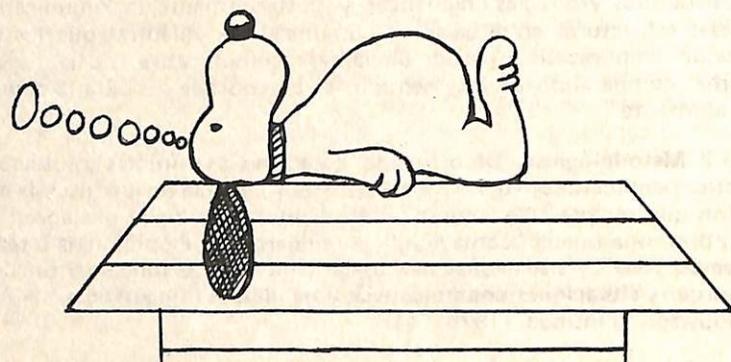
el segundo, 'la lengua como conocimiento' ... Estas son dos orientaciones complementarias ... Es cierto que el potencial del individuo para la interacción lingüística implica ciertas cosas como la estructura mental del individuo en sí mismo. Pero lo contrario también es cierto. El hecho de que el cerebro tiene la capacidad para almacenar y usar el idioma en una comunicación efectiva implica que la comunicación se desarrolla: que el individuo tiene un 'potencial de comportamiento' que caracteriza su interacción con otros individuos de su especie.<sup>3</sup>

4.0. **Muestras de Aplicación Integrativa.**- Presento en esta parte final algunas actividades realizadas en clase, en donde intento integrar lo comunicativo con lo manipulativo, que han probado ser de interés para mis alumnos y de gran eficiencia en el desarrollo de una competencia comunicativa.<sup>4</sup>

4.1. **Adivinando.**- Este primer ejercicio se centra, fundamentalmente, en la **función imaginativa** del lenguaje, i.e. permite el uso del idioma extranjero con imaginación y creatividad.

Ayudas visuales, como la que aparece a continuación, estimulan la participación del estudiante y ocasionan unos minutos amenos - ambiente que hace grato el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1.1. **Situation**- A picture of Snoopy lying on his dog house.



Class: (Smiles)

Tina: Does the picture on the board remind you of anything?

St 1: (That's Snoopy ... Charlie's dog).<sup>5</sup>

3. Traducción idem.

4. Estos ejercicios forman parte de las actividades diarias con mis estudiantes de Inglés III e Inglés IV, Lenguas Modernas, durante los últimos dos semestres.

5. Las intervenciones que aparecen entre paréntesis constituyen una muestra de aquello que los estudiantes pueden contestar. Además, debe utilizarse nombres propios.

Tina: Right!

St 2: (It doesn't look like a dog ... Look at the big ears! It's rather like a rabbit!)

Tina: Okay ... Maybe you're right ... but let's suppose that it's Snoopy ... Do you remember Charlie Brown's comic strips?

Tina: Comic strips ... the cartoons... (writing the words on the board)<sup>6</sup>

St 3: (The what?)

Tina: The comics! The funny stories! Don't you ever read them in **El Espectador**?

St 3: (Oh! Sometimes).

Tina: All right ... Any other comments about this picture?

St 4: (Perhaps Snoopy's snoring).

Tina: All right ... That's possible. Snoopy could be snoring. Any other ideas?

St 5: (He's dreaming).

Tina: Dreaming? Dreaming about what?

St 6: (About his future).

Tina: Okay ... That's also possible. Let's see, St 8, do you have anything different in mind?

St 8: (No, I can't think of nothing else).

Tina: Oh! You can't think of **anything** else. (Making the correction) ... (silence) ... All right, class. Do you give up?

St 5: (Not yet ... Wait a second) ...

Tina: All right ... I'll give you a hint (writing the word **hint** on the board). I'll help you, so you can guess right. I have two things in mind. Okay? Try to remember what you learned about philosophy and literature... Try to recall something about famous people in the world.

St 9: (Smiling) (Mmmm ... Is it about Hamlet's words? I can't remember it in English).

Tina: (Smiling) Right! You got it ... Who can help St 9?

St 6: ("To be or not to be, that's the question").

6. Esta técnica de parafrasear elementos lexicales hace la conversación mucho más rica léxicamente y brinda al estudiante la oportunidad de observar el empleo de otros términos conocidos previamente, en forma pasiva, dentro de un contexto.

- Tina: That's it. "to be or not to be, that's the question" (reinforcing the answer).
- St 9: (How did you said)
- Tina: How did I say it? (correcting the verb form). How did I say it, St 10? Do you remember?
- St 10: ("To be or not to be, that's the question") (repeating).
- Tina: Well ... There's still one answer missign. Another guess? ... (silence) ... Are you going to give up?
- St 8: (yes, I give up).
- St 1: (I do too).
- Tina: Okay, it's about Descarters' famous saying. Who remembers it?
- St 4: (Of course! "Pienso, luego existo").
- Tina: In English ... Use your English.
- St 6: (Mmmm ... I think then I exist).
- Tina: None ... Try once more.
- St 11: (I think so I live).
- Tina: "I think therefore I live" or "I think therefore I am." But English speaking people usually use the Latin version: "Cogito ergo sum" (writing it on the board) ... Have you heard or seen it anywhere?
- St 12: (Never!)

Vale la pena hacer las siguientes observaciones respecto a este juego comunicativo:

1. En primer lugar, debemos resaltar la importancia de algunos elementos lingüísticos, característicos del diálogo, que cumplen determinadas funciones - en muchos casos, no solo lingüísticas, como analiza Sinclair (1976:34-60) el discurso oral, sino también psicológicas, como puede notarse en esta sección y en 4.4.1.2). En este sentido, encontramos en la conversación anterior, profesor-estudiantes, las siguientes formas utilizadas por el profesor:

- a. **De Aceptación:** *right, okay, etc.*, (véase la intervención de Tina después de St 1 y de St 2);
- b. **Marcadores de límite** en el discurso: *all right* después de la segunda intervención de St 3), *well* (después de la participación de St 10);
- c. **Motivadores:** usadas por el profesor para provocar la participación del estudiante - y que juegan un papel importante en el éxito de esta actividad oral, e.g. *any other ideas?* (después de la intervención de St 4),

**do you have anything different in mind?** (antes de la primera intervención de St 8). **another guess?** (después de la intervención de St 10).

De otro lado, vemos formas de **asentimiento**, no verbales, empleadas por el alumno para confirmar que ha comprendido el mensaje, por ejemplo: **Mmmm** (intervención de St 9 y la última de St 6).

2. Como este ejercicio - al igual que en todos los mostrados aquí - es un reflejo, no una copia textual, de las actividades realizadas en clase, se presentan las intervenciones de los estudiantes con **algunos** errores estructurales y se insinúa la forma apropiada de una manera discreta, que no cause inhibiciones en el estudiante.<sup>7</sup> Además, es importante anotar que a este nivel intermedio los errores registrados parecen ser mas de "actuación" que de "competencia." En otras palabras, los estudiantes ya tienen un conocimiento de las reglas de la lengua extranjera en una forma consciente - quedan algunas dificultades estructurales, en la mayoría de los casos, de transferencia.

3. Se incorporan conocimientos culturales - de filosofía y literatura - con el deseo de correlacionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con temas de otras asignaturas conocidas por el alumno, tal como lo propone Widdowson (1978:158-159).

4.2. **Protestando.**- ¿Por qué no aprovechar las inquietudes e intereses que atañen al estudiantado como tema de discusión en el salón de clase? A continuación, por ejemplo, se ilustra uno de los casos en que se permite al estudiante comentar en la lengua extranjera situaciones que se viven con mucha frecuencia en la vida universitaria.

Se hace énfasis, pues, en la **función personal** del lenguaje - el alumno tiene la oportunidad de comentar, expresar opiniones, puntos de vista, referentes a una situación. Por otra parte, el ejercicio que sigue es una muestra de como parafrasear una conversación, agregando otros comentarios pertinentes a la situación que dan espontaneidad al diálogo.

4.2.1. **Situation:** Some students are gathered together in the Humanities Building of the University of Valle. They have been protesting because of the bus service during the last few days. However, the English class develops quite normally ... Suddenly everybody starts running towards the bus-stop.

#### 4.2.1.1. Ejercicio A.

Tina: Look! What's going on? There's a crowd over there ... around the Administration building.

St 1: (checking) (Oh, yes! They have just blocked the Director).

St 2: Some smoke is coming out nearby the main entrance.

7. El hecho de que se omitan errores a nivel fonético o fonológico no significa que los estudiantes no hayan presentado dificultad en pronunciación y que su comportamiento lingüístico haya tenido fluidez.

- Tina: Another bus burned?
- St 2: (Yes, I think so ... Let me have a look at it (getting closer to the window ... A black and white one).
- St 3: (Oh! Look at the smoke!).
- St 4: (There are four or five people wearing masks!).
- St 5: (Right!).
- Tina: What are the students asking for?
- St 6: (The same old problem ...).
- St 7: (Transportation ... It's more higher).
- Tina: You mean **it's higher** (making the correction) ... Has the government increased the bus fare lately?
- St 8: (Of course! Twenty cents again!).
- St 3: (Twenty cents more! It's a lot of money ... I just can't afford it!).
- St 9: (I can't too!).
- Tina: You can't **either** (correcting). It's terrible ...! Life's more expensive everyday.
- St 4: We should go home!
- Tina: I agree! We better stop here.
- St 10: (Talking to a classmate) Move! Before it's too late.
- St 11: Wait for me! (the class is interrupted).
- 4.2.1.2. **Ejercicio B** Posteriormente, podría pedirse a los estudiantes parafrasear la conversación en 4.2.1.1., donde se utilicen otras formas lingüísticas y se estimule al estudiante a sugerir otras demandas del estudiantado.
- Tina: Oh! What's wrong over there? A lot of people are gathering together around the Administration building.
- St 1: (Let me see ... (getting close to the window). It was blocked again!).
- St 2: (Again?).
- St 3: (Oh! Oh! They're shouting!).
- St 4: (They'll be throwing stones and blocking the Pan American highway in a few minutes).
- Tina: That's for sure!

- St 5: (Look! There's a fire!).
- St 6: (Yeah! They're burning another bus).
- St 7: (it looks like a black and white one ... I'll check ... Yes, that's it).
- Tina: Well ... What do they want?
- St 8: (Transportation ... A less expensive service).
- Tina: Right! There was a \$0.20 increase last week, wasn't there? ... Are they asking for anything else?
- St 2: (They'd like to have better service in the cafeteria, too).
- St 4: (And better dorms).
- Tina: Yes, I saw a lot of announcements on the walls this morning ... Anyway, things are going up and up everyday.
- St 9: (Well, I think it's much better if we go home).
- St 10: (Before the cops come).
- Tina: Okay, let's go!

4.2.1.3. Comparando los ejercicios A y B, en las secciones 4.2.1.1. y 4.2.1.3., observamos, por ejemplo, las siguientes paráfrasis:

#### Ejercicio A

- Tina: Look! What's going on?  
There's a crowd over there ...  
around the Administration  
Building.
- St 2: ... Let me have a look at it ...
- Tina: What are the students asking for?
- Tina: Life's more expensive everyday.
- St 4: We should go home.

#### Ejercicio B

- Oh! What's wrong over there?  
A lot of people are gathering  
together around the Administration  
Building.
- St 7: ... I'll check ...
- What do they want?
- Things are going up and up everyday.
- St 9: Well, I think it's much better  
if we go home.

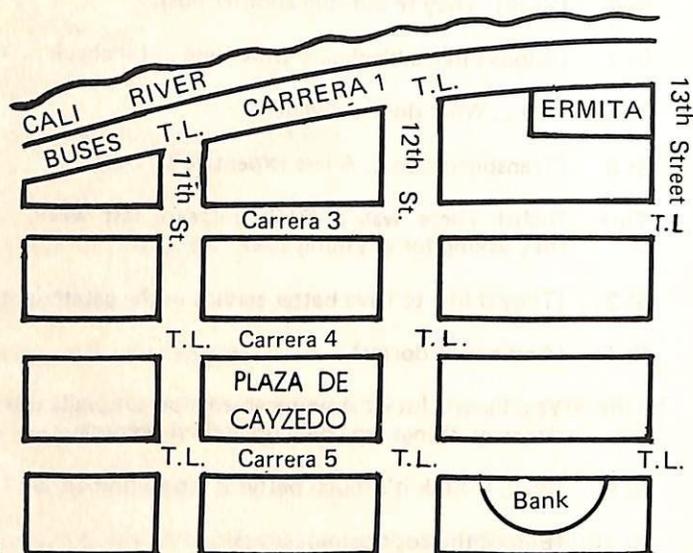
4.3. **Dando Direcciones.**- Este ejercicio enfoca, especialmente, la función **interaccional e informativa** del lenguaje.

La utilización de mapas, diagramas, etc. en actos comunicativos como en el de dar direcciones, que ilustramos aquí, prevé la objeción de algunos estudiantes de que no conocen la ciudad y facilita la realización del ejercicio.

4.3.1. **Situation:** Mr. Dubois is a new French teacher at the University and would like to open a bank account at Banco Francés Italiano, but he doesn't



know his way to the bank. He is at the bus-stop at the University of Valle. Ask the students to complete the following open dialogue accordingly.



#### 4.3.1. Ejercicio A.<sup>8</sup>

Student: (looking at Mr. Dubois who looks very confused).

Mr. Dubois:

Mr. Dubois: Yes, I am trying to find out which bus I should take to go downtown.

St:

Mr.D: To the bank ... The Francés Italiano ...

St:

Mr. D: I see. How much is the fare?

St:

Mr. D: (trying to remember). Is it by the river on the main avenue?

St:

Mr. D: Yes, I'm following you.

St:

Mr. D: I see.

8. Es conveniente anotar que los ejercicios en 4.3. (al igual que la composición controlada en 4.4.) no corresponden a verdaderos actos comunicativos en el proceso de interacción social, ya que estos son controlados, manipulados, por el profesor y, en cierto sentido, la participación del estudiante es predecible.

St:

Mr. D: I think I'll get there easily.

St:

Mr. D: Are there many thieves around?

St:

Mr. D: Don't worry ... I'll do it. Thanks a lot!

St:

Para lograr un buen resultado en este ejercicio, podrían ser útiles las siguientes sugerencias:

1. Las expresiones utilizadas para completar el diálogo deben ser gramatical y contextualmente apropiadas, i.e. guarden los principios de cohesión (forma en que las oraciones se organizan para asegurar el desarrollo lógico del discurso) y de coherencia (relación de los actos de comunicación para asegurar el desarrollo pragmático del discurso).<sup>9</sup>

2. El Inglés utilizado por el estudiante no debe ser "Inglés de texto", sino el habla informal característica de las conversaciones diarias del hablante nativo. Por ejemplo, a la elicitación de Mr. Dubois *Is it by the river on the main avenue?* podría sugerirse una respuesta como *Yes, that's it! Right!* - y no la forma que generalmente aparece en los textos tradicionales *Yes, it is by the river on the main avenue*, donde el estudiante repite toda la pregunta. A este respecto, debe ayudarse al estudiante en el uso de formas de asentimiento (verbales o no verbales), marcadores, elementos de aceptación, etc., mencionadas en la sección 4.1.1., que, además de cumplir funciones lingüísticas, dan informalidad al discurso.

3. El alumno no debe limitarse a una sola respuesta. Se recomienda agregar otras formas opcionales que también pueden ocurrir en el mismo contexto. En esta forma, se practican e integran expresiones conocidas.

Un posible diálogo entre Mr. Dubois y el estudiante podría ser:

Student: (looking at Mr. Dubois who looks very confused) (Do you have any problems?)

Mr.Dubois: Yes, I'm trying to find out which bus I should take to go downtown.

St: (Where exactly are you going?)

Mr.D: To the bank ... The Francés Italiano ...

St: (Wait ... It's on Carrera 5 ... Okay ... You can take either the Black and White bus Route 1 or the Cream and Green one Route 1).

9. Para mayor información sobre estos conceptos véase Widdowson (1978:25-29).

Mr. D: I see. How much is the fare?

St: (\$2.20. Do you know where the Ermita Church is? An old and famous church in town).

Mr. D: (trying to remember). Is it by the river on the main avenue?

St: (Right! You can get off just in front of it. Remember it's on the corner... That's Carrera 1 and 13th Street).

Mr. D: Yes, I'm following you.

St: (Then, you walk four blocks down 13th Street - up to the third traffic light).

Mr. D: I see.

St: (So you walk up to the Carrera 5 ... Then, turn right. The bank is in the middle of the block on the left side).

Mr. D: I think I'll get there easily.

St: (Watch out for the thieves!).

Mr. D: Are there many thieves around?

St: (Oh, yes! Many thieves. Cali has become a very dangerous city. You better keep your watch in your pocket).

Mr. D: Don't worry ... I'll do it. Thanks a lot!

St: (Your're welcome ... and good luck!)

4.3.1.2. **Ejercicio B.**- Después de realizarse el Ejercicio A, se puede pedir a los estudiantes que hagan un resumen, oral y escrito - no importa el orden - sobre el diálogo entre Mr. Dubois y el estudiante, según las indicaciones en la Situación 4.3.1., e.g.

1. Mr. Dubois who was standing at the main bus-stop at the University of Valle didn't know how to get to the Banco Francés Italiano downtown.
2. Therefore, he asked for help from a student who was close to him.
3. The student very kindly suggested he take the Black and White bus Route 1 or the Cream and Green one Route 1 and to get off just in front of the Ermita Church, near the Cali River, on Carrera 1 and 13th Street
4. Then, he should walk four blocks down 13th Street, up to the third traffic light on Carrera 5, and then turn right where he'd find the bank in the middle of the block on the left side.
5. Finally, the student drew Mr. Dubois' attention to the fact that Cali is a dangerous city.

Para hacer el Ejercicio B, con algún éxito, se sugiere:

1. Ayudar al estudiante a sintetizar los aspectos más importantes del texto.

2. Recordar al alumno el uso de elementos que tienen la función de relacionar las oraciones dentro del discurso, e.g. **therefore** (oración 2), **and** (oración 3), **then** (oración 4), **finally** (oración 5).

3. Debe insinuarse, también, el uso de oraciones complejas: cláusulas relativas (oraciones 1, 2, 3, 5); oraciones coordinadas (oración 4). Con respecto a esta sugerencia, cabe anotar la tendencia del alumno a utilizar oraciones simples en el momento de comentar o interpretar ayudas visuales.

4.4. **Interpretando.**- Este ejercicio tiene como objetivo principal desarrollar las funciones **imaginativa** y **personal** del lenguaje - se propone, así, que el estudiante exprese en el idioma extranjero diferentes interpretaciones y opiniones personales sobre un mismo tema, en un ambiente de humor.

4.4.1. **Situation:** Ask the students to interpret the following visual aid about Ferdinand's life in a lonely and tropical island that appeared in El Espectador on August 19, 1979.

4.4.1.1. **Ejercicio A.**- La composición controlada siguiente consiste en que se dan al estudiante los elementos lexicales que tienen una mayor significación dentro del texto y que sirven de guía en la construcción de las oraciones 1-7, referentes a las situaciones que conforman la tira cómica.<sup>10</sup>

1. Ferdinand/sloppy way/Lonely island//he/boxes/on the sea/high tide.
2. He/open/them/stick.
3. He/happy/a prefabricated house/instructions.
4. He/put/together.
5. He/roof of the house/touches/fall down.
6. Ferdinand/disappointed/write/manufactures.
7. He/bottle/throw/the ocean/they/get it.

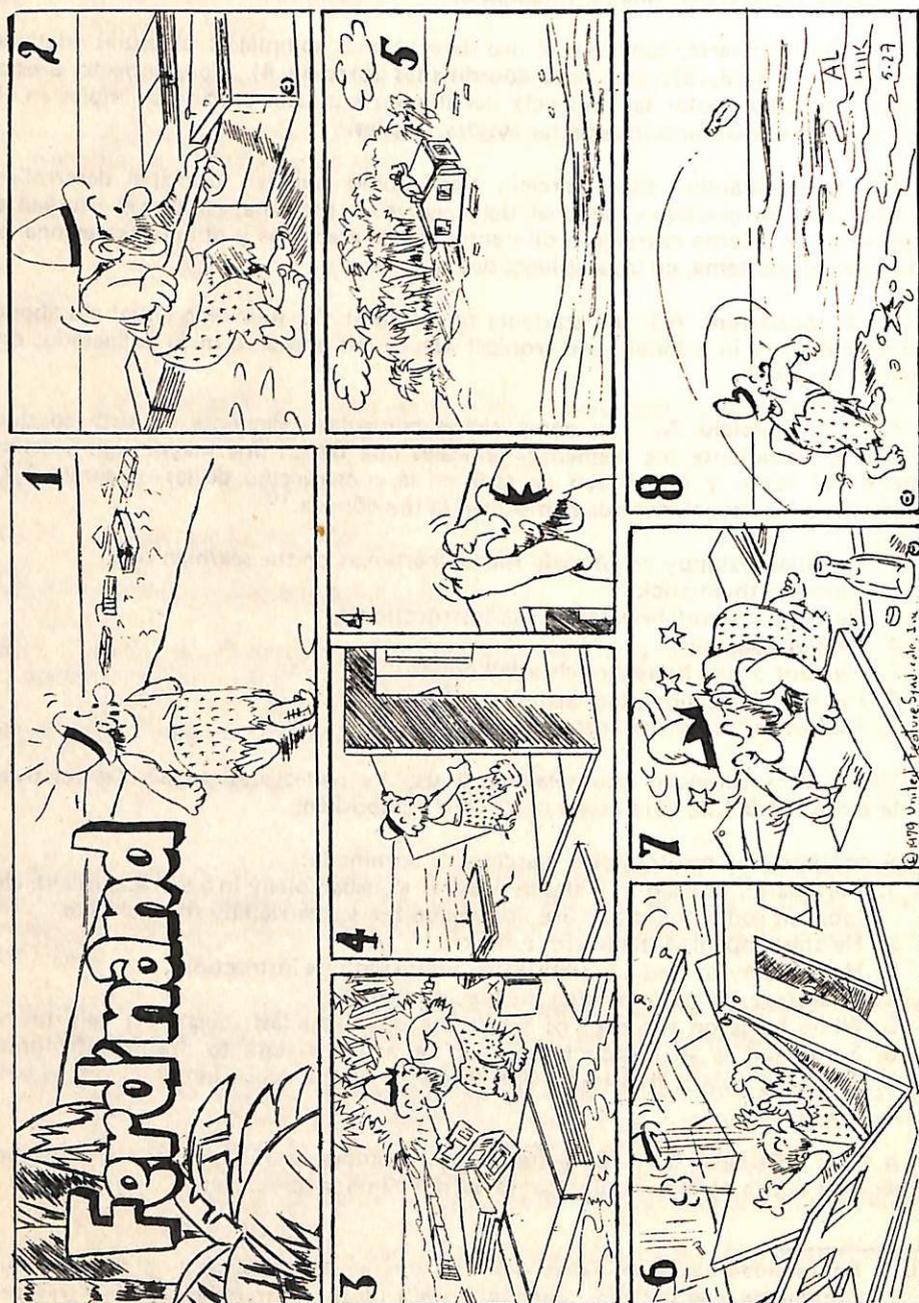
Véase las sugerencias con relación al uso de conectores y cláusulas relativas en la sección 4.3.1.2., para lograr una buena composición.

A continuación mostramos el ejercicio ya terminado:

1. Ferdinand, dressed in a sloppy way, is as usual lonely in a tropical island. He looks at some boxes that are floating on the sea carried by the high tide.
2. He starts opening them with a stick.
3. He is happy to find a prefabricated house with its instructions.
4. Therefore, he starts putting the pieces together.
5. While he is on the roof of the house doing the last touches, it falls down.
6. Ferdinand is so disappointed that he writes a note to the manufactures.
7. Then, he puts it in a bottle and throws it to the ocean in the hope they will get it.

4.4.1.2. **Ejercicio B.**- Finalmente, podría profundizarse más en la interpretación general de la tira cómica, en una conversación como la que sigue:

10. En realidad las actividades desarrolladas en esta sección - la composición controlada y el diálogo - corresponden a un nivel intermedio y final, respectivamente, en la metodología que se podría seguir en la interpretación de la tira cómica. En una etapa inicial podría, por ejemplo, realizarse un comentario detallado de cada una de las situaciones contempladas.



Tina: Well ... What do you think of Ferdinand's case?

St 1: (I'd say it's ironic).

Tina: Why?

St 1: (He just wants to write down an ironic protest).

Tina: Okay ... It could be that. Any other comments? Any other suggestions?

St 2: Ferdinand ...)

Tina: Go ahead! Say it!

St 2: (Ferdinand just wants to rebel against his incapacity in a lonely place. So he symbolically writes a note).

Tina: All right! That's a very good interpretation! St 3, what would you say?

St 3: (It's terrible to live in a lonely island. There aren't any modern living conditions).

Tina: Very good ... St 4?

St 4: (Ferdinand is very foolish)...

En esta actividad cabe destacar la importancia de algunos elementos lingüísticos, ya mencionados en la sección 4.1., empleados por el profesor con el objeto de estimular la participación y dar confianza al alumno y que contribuyen a mantener el entusiasmo de la clase:

- Formas Motivadoras:** Any other comments? Any other suggestions? Go ahead! Say it!
- Formas de Aceptación:** All right; very good.
- Formas de Evaluación:** That's a very good interpretation!

Una nota final: no cabe duda que el diálogo es una de las técnicas más recomendables para el desarrollo de la comunicación oral en el idioma extranjero - en él se reúnen diversas funciones comunicativas características del proceso de interacción social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baena, Luis Angel. "La enseñanza del español: necesidad de un nuevo enfoque" (ponencia presentada en el Primer Seminario de Español para Profesores de Primaria, Departamento de Idiomas, Universidad del Valle, en Noviembre 30, 1978).
- Cook, Vivian J. "Cognitive Processes in Second Language Learning," *IRAL*, Vol. XV/1, February 1977.
- Chaistain, Kenneth (editado por Harold B. Allen y Rusell N. Campbell, 1973). "Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction," **Teaching English as a Second Language**. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.
- Dobson, Julia M. "The Notional Syllabus: Theory and Practice," **English Teaching Forum**. Volume XVII, April 1979, Number 2.
- Gardner, Robert C. (editado por Howard Giles y Robert St Clair, 1979). "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition," **Language and Social Psychology**. Oxford: Basil Blackwell.
- Halliday, M. A. K. (1975) **Learning How to Mean**. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- \_\_\_\_\_ (1978) **Language as a Social Semiotic**. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Hymes, Dell (editado por Renira Huxley y Elisabeth Ingra, 1971). "Competence and Performance in Linguistic Theory," **Language Acquisition: Models and Methods**. New York: Academic Press Inc.
- Morrow, K. E. "Teaching the Functions of Language," **English Language Teaching Journal**, Vol. XXXII, Number 1, October 1977.
- Newmark, Leonard and David A. Reibel (editado por Mark Lester, 1973). "Necessity and Sufficiency in Language Learning," **Readings in Applied Transformational Grammar**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Oviedo, Tito Nelson. "Enseñanza-aprendizaje de las estructuras sintácticas de las lenguas extranjeras," **Lenguaje** No. 8, Abril de 1978.
- Piaget, Jean (1975) **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Sinclair, J. Mc. H. (1975). **Towards an Analysis of Discourse**. London: Oxford University Press.
- Slobin, Dan I. (editado por Charles A. Ferguson y Dan Isaac Slobin, 1973). "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar," **Studies of Child Language Development**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Widdowson, H. G. (1978). **Teaching Language Communication**. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press.

## *Transferencias de las Estrategias de la Lectura de L<sub>1</sub> a L<sub>2</sub>*

Manuel Jiménez  
Universidad del Valle

O. Las consideraciones que siguen se refieren únicamente a un tipo particular de lectores: aquellos que, en lengua materna, tienen la oportunidad de leer y leen efectivamente. No entran dentro de nuestro propósito ni los niños que empiezan a leer en Español, ni los adultos recién alfabetizados, categorías en las cuales el desciframiento es probablemente la estrategia predominante. Retendremos únicamente, lo repetimos, un público adulto y adolescente capaz de utilizar diferentes estrategias según el tipo de texto o las intenciones de lectura.

Dividiremos el trabajo en tres partes: en la primera sintetizaremos algunos tipos de lectura que un sujeto adulto utiliza en su propia lengua; en la segunda, haremos algunas consideraciones sobre la forma como tradicionalmente se ha abordado el aprendizaje de la lectura en segunda lengua; en la última, formularemos algunas posibilidades de transferencia de las estrategias utilizadas en lengua materna al aprendizaje de una segunda lengua.

### 1. La Lectura en Lengua Materna.-

1.1. Al margen del método empleado, de todos es conocida la forma como el niño aprende a leer en su propia lengua: el desciframiento letra por letra o palabra por palabra, el b - a - ba lineal, lento, de izquierda a derecha donde todos los elementos de la cadena escrita son pronunciados y donde la nariz se queda pegada al texto. Posteriormente viene el proceso de lectura en voz alta, porque hay que pronunciar bien, claramente, respetando los grupos fónicos y rítmicos y "modulando" como ordenan los cánones de la buena lectura escolar. Nada hay que objetar hasta aquí, pues también, a veces, leemos en voz alta (para otros) y es, por lo menos molesto, que nos digan que leemos como si tuviéramos un objeto extraño en la boca. Pero sí tenemos que manifestar nuestro desacuerdo cuando esta práctica toma fuerza de ley en la escuela, o cuando, aún favoreciendo la práctica de "la lectura silenciosa", el estudiante sigue encadenado a la linealidad, al b-a-ba mental, que aunque más rápido, sigue siendo b-a-ba.

Prácticas diferentes, como ojear un libro al estilo árabe, pasar rápidamente la vista sobre los títulos, las fotos, cuadros y demás "imágenes" son miradas todavía en la escuela como "lectura poco seria", produciendo en el sujeto que aprende

