

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 L₁ a L₂

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



el raro sentimiento de que sólo se lee seriamente, cuando se lee todo y "empezando por el principio".

Por otra parte, la misma concepción libresca de la que todavía no ha podido escapar del todo nuestro sistema educativo, donde la memorización de datos es factor prioritario, ha favorecido la práctica de la lectura lineal.

Es sólo más tarde cuando los individuos (no todos, desafortunadamente) logran escapar de esta limitación. Las imposiciones de la vida profesional, la velocidad con que circula y se acumula la información, la imposibilidad de leerlo todo, obligan al lector a adoptar otras estrategias que le permitan obtener el máximo de información con el mínimo de esfuerzo.

1.2. Aunque no se sabe con certeza cómo el individuo "aprehende" lo que lee, qué procesos nerviosos, psico-motores, etc., intervienen y cómo intervienen, ya se ha adelantado mucho terreno y existen tipologías sobre las estrategias que un lector adopta cuando recorre un espacio escrito. Trataremos de sintetizar algunas de estas estrategias.

1.2.1. Desde un punto de vista psico-motor, la psicología experimental ha comprobado que el ojo humano no percibe los signos gráficos aisladamente, sino que percibe globalmente grupos de elementos¹ (1 a 6 palabras en un lapso de 1/4 o 1/3 de segundo).

1.2.2. El ojo percibe mediante fijaciones sucesivas, grupos de elementos organizados sintácticamente en un tiempo más breve que si esos mismos elementos estuvieran en desorden.

1.2.3. El ojo "entrenado" a leer no solo va de izquierda a derecha (en los sistemas gráficos así organizados) sino que realiza un movimiento en zig-zag con el fin de relacionar elementos ya percibidos con los que está percibiendo y los que va a percibir (movimientos de retroceso y de anticipación).

1.2.4. Lectura "indirecta" y lectura "directa". D. Coste (1974:41) distingue dos tipos de lectura según intervenga o no el aspecto oral:

1.2.4.1. **Lectura indirecta**, cuando lo escrito sirve de soporte a una oralización, para poder comprender el sentido.

1.2.4.2. **Lectura directa**, cuando lo escrito provoca directamente su comprensión, sin intervención de una oralización. En este tipo de lectura, el sujeto percibe tan rápidamente grupos de palabras, signos de puntuación, elementos relacionantes, etc., que no hay posibilidad de oralización. En algunos casos se presenta una especie de subvocalización que es más un reflejo de los músculos linguales que un verdadero movimiento sub-articulatorio.

Este tipo de lectura directa puede presentar algunas variantes.²

- **Lectura integral lineal.** Se aplica a un cierto tipo de documentos (fórmulas médicas, instrucciones de empleo o de mantenimiento de un aparato, definiciones difíciles de captar, etc.) en que es necesario comprender exactamente lo que se dice.

1. Richaudeau (F) "La communication et les mass-média". Marabout Université.

2. Buanic (c) et alli (1977), citando a Richaudeau.

Lectura selectiva integral. El lector elimina sistemáticamente los factores redundantes del texto: adornos tipográficos, palabras inútiles o repetidas. La lectura es integral pero el lector puede hacer "saltos", leer el comienzo de un enunciado y prever lo que sigue; puede juzgar un enunciado como falta de interés con sólo leer las primeras palabras. Ocurre generalmente cuando se releen pasajes ya conocidos, o cuando la competencia del lector le permite anticipar lo que el escritor va a enunciar.

- **Lectura selectiva discontinua en busca de una información precisa.** El lector busca una palabra precisa, o un grupo de palabras que constituyan el núcleo de la información. Una vez localizadas, se inicia la lectura de lo que se buscaba. Ocurre por ejemplo, cuando utilizamos el diccionario, cuando en la página deportiva X, sección Y, tabla de resultados, queremos saber qué suerte corrió nuestro equipo.
- **Lectura selectiva discontinua en busca de la información contenida en un texto.** Los ojos "barren" el espacio textual en busca de puntos de referencia: títulos, subtítulos, fotos, sangrías, adornos tipográficos, subrayados, conectores, anafóricos etc., elementos éstos que de alguna manera ayudan a configurar la arquitectura del texto y son determinantes en la formación sintáctico-semántica.

1.2.5. En cualquiera de los tipos de lectura anotados anteriormente (con excepción del desciframiento lineal inicial) el lector despliega una serie de estrategias que hacen de este proceso, algo dinámico, actuante, que contrasta con la concepción mecanicista que pretendía hacer de la lectura una etapa pasiva de "asimilación de saberes" por oposición al proceso "activo" del hablar y del escribir.

Estas estrategias, además de las ya anotadas serían, entre otras, las siguientes:

1.2.5.1. **La anticipación y la redundancia.** Ciertos puntos de referencia que actúan como "imágenes" de la organización textual, facilitan considerablemente la lectura.

Estos puntos de referencia llamados conectores o articuladores pueden ser de dos clases: retóricos y lógicos.

RETORICOS: un "por una parte" anticipa un "por otra parte"; "primero" anticipa "segundo", "después", "finalmente".

LOGICOS: son menos evidentes que los retóricos pero no menos importantes en la estructuración lógica del texto: así "porque", "debido a", "a causa de", etc., anticipa una causa; "es por ello que", "entonces"; "en consecuencia", etc. anticipa una conclusión, una consecuencia; "si...", "con la condición de...", etc., indican una hipótesis; "sin embargo", "pero", "aunque", "si..., pero", anticipan una oposición o una concesión...

Por otra parte, ciertos elementos morfológicos pueden producir una actividad de anticipación: el artículo "el" puede anticipar un nombre masculino singular o un femenino que comience por "a" acentuada; un artículo plural más nombre plural anticipan un verbo en plural, etc.

1.2.5.2. **La capacidad de formular hipótesis.** El lector, como ya lo hemos visto, está muy lejos de ser el "sujeto paciente", "tabula rasa" que recibe información

sin asumir una actitud frente al texto que lee. Al contrario, el lector pone en juego su saber anterior, su experiencia extra-lingüística y lo confronta con lo que él espera encontrar en el texto. De esta manera, los primeros elementos de lectura (títulos, subtítulos, gráficos, fotos, primeras líneas del texto, etc.), permiten que el lector se formule una serie de hipótesis iniciales que confrontará a medida que avance en la lectura, para corroborarlas o cambiarlas. Esto trae una consecuencia importante: que el lector va comprendiendo el contenido **progresivamente**, mediante la verificación de sus hipótesis y la formulación de otras nuevas.

1.3. Las consideraciones anteriores sobre tipos y estrategias de lectura nos llevan a imaginarnos un lector "ideal" que sea capaz de desplegar conciente o inconcientemente una o varias estrategias en cada texto, que pueda anticipar y formular hipótesis, en fin, que tenga siempre a mano la estrategia más adecuada para cada caso. Cabe, entonces preguntarse si tal lector existe. Sin llegar a afirmaciones categóricas podríamos decir que un buen lector es aquel que se ha liberado de la lectura lineal, del apoyo oral y aún de la subvocalización, que puede captar bloques completos mediante fijaciones sucesivas, que es "capaz de anticipar morfosintáctica, léxica, semántica y retóricamente sobre lo que sigue en el transcurso del texto ... que dispone de estrategias de lectura que le permitan mejorar su capacidad de lectura ... " (Nuestra traducción, Coste D., 1978,).

1.4. **Realidad de la lectura en nuestro medio.** Nos preguntamos ahora si la imagen del "buen" lector evocada arriba es una figura común en nuestro medio, ya sea en la escuela secundaria o en la universidad.

La experiencia acumulada en nuestros cursos de francés funcional³ ha permitido observar los siguientes fenómenos, durante la lectura de textos escritos en español.⁴

1. Una tendencia casi generalizada a utilizar la lectura integral.
2. En consecuencia no se observa un "plan de lectura".
3. Se emplea demasiado tiempo (consecuencia de los puntos anteriores).
4. Dificultad para distinguir lo esencial de lo secundario.
5. Dificultad para distinguir, por ejemplo, una generalización de una definición particular, una oposición de una concesión.
6. Dificultad para visualizar (esquemátizar) un texto.

Las observaciones anteriores se pueden traducir en la formulación de algunas hipótesis.

1. Muchos lectores creen que solamente la lectura integral puede considerarse "seria" (por oposición a la lectura global, sinónimo de "falsa lectura").
2. Estos lectores están demasiado "marcados" por la concepción que la escuela también tiene sobre la "lectura seria".
3. La escuela (en su concepción más amplia) ha favorecido la práctica de las llamadas "lectura oral" y "lectura silenciosa" y ha descuidado el desarrollo de un proceso amplio y dinámico llamado "lectura".

3. Enseñanza funcional del francés, cursos de comprensión de lectura de textos escritos en francés destinados a estudiantes de carreras distintas a la de Lenguas Modernas.

4. En diferentes momentos del curso, se utilizaron textos en español sobre temas conocidos para poder observar las estrategias utilizadas en L1 y la evolución de las estrategias empleadas en L2.

2. **Enseñanza de la Lectura en una Segunda Lengua.**- De todos es conocida la concepción conductista tradicional de "enseñar" en su orden la secuencia: escuchar, hablar, leer, escribir. De todos son conocidos también los resultados. Escorcía y otros (1978:27-28) plantea muy acertadamente el problema, razón por la cual, consideramos inútil repetir lo dicho (escrito) por ellos. Solamente insistiremos en algunos detalles que, aunque evidentes (o precisamente por eso), caen fácilmente en el olvido.

2.1. **Necesidades de los estudiantes.**- Es difícil que un estudiante de secundaria haya definido el tipo de necesidades lingüísticas que puede tener en una lengua extranjera. Sin embargo y salvo en casos muy excepcionales, se puede decir que el candidato al bachillerato colombiano no tiene necesidades urgentes ni de hablar, ni de escribir, ni de leer una lengua extranjera. En consecuencia, tampoco se puede enfocar la enseñanza de una L₂ hacia una habilidad específica. No obstante, se puede prever que este estudiante podrá tener necesidades futuras respecto de una o varias de las habilidades ya anotadas, según la profesión o el oficio al que se haya de dedicar. En todos los casos, es evidente que una enorme cantidad de información de toda índole viene en lengua extranjera sin que exista la posibilidad de traducirla completamente al Español. Esto hace que una mayor eficiencia profesional está en gran parte determinada por la capacidad para extraer directamente y en poco tiempo esta información.

2.2. **Satisfacción de tales necesidades.**- Por principio, es la escuela quien debe colmar el vacío. Sin embargo es fácil observar tanto el tipo de textos como la metodología empleada (Escorcía, p. 29-31) para darse cuenta que por este camino, nuestro futuro bachiller (y universitario), jamás podrá acceder a un texto auténtico del cual pretenda extraer alguna información. Veamos algunas de las causas:

2.2.1. Selección de los textos.

- inapropiados, desmotivantes, pre-fabricados, incoloros e insaboros.
- por el hecho de ser pre-fabricado, el texto es artificial en su contenido, en su forma, en su propósito comunicativo.

2.2.2. Explotación pedagógica.

- explicación de términos desconocidos, como unidades de diccionario y no como elementos con significación particular dentro del contexto (si bien aquí, no hay mayor contradicción en la medida que los términos responden a conceptos concretos: objetos de clase, objetos personales, composición de un objeto).
- Lectura oral en voz alta (posiblemente necesaria en esta etapa, pero insuficiente).
- preguntas de control (verificación de la comprensión del contenido).

2.3. Actitud del estudiante frente a un texto escrito en lengua extranjera.

Que el texto sea pre-fabricado con intenciones didácticas, o auténtico⁵ -y particularmente en este último caso- el estudiante se vuelve parálítico cuando se

5. Cf. Morrow (K) Authentic texts and E.S.P., policop. "Seminario sobre Análisis del Discurso y Enseñanza de la Lectura." UNIVALLE, Abril 1979.

enfrenta por primera vez ante un espacio escrito. Como por arte de magia, olvida todas las estrategias que normalmente emplea en su propia lengua. La nariz vuelve a pegarse al texto, el dedo vuelve a servir de guía, el b-a-ba reaparece ... Las palabras desconocidas y las construcciones complejas se convierten en obstáculo infranqueable. Ante esta regresión, más refleja que táctica, y frente a los obstáculos ya anotados, el lector más corajudo opta por abandonar. Se ha dado cuenta que sólo puede comprender pequeños fragmentos esparcidos aquí y allá pero que el contenido central se le escapa.

Naturalmente un aprendizaje basado en la traducción tampoco le ayudará a resolver el problema, pues más allá de la posible respuesta que el diccionario pueda aportarle -aunque sigue siendo un instrumento indispensable- las dificultades son de otro orden:

- Las palabras pueden tener un significado particular en determinado contexto y en un discurso específico.
- Las construcciones sintácticas pueden presentar particularidades propias de la lengua en cuestión.
- El espacio textual es un todo organizado en función de un propósito comunicativo, donde los elementos están relacionados no solo al interior del enunciado (relaciones sintáctico-semánticas), sino que los enunciados están relacionados entre sí (relaciones lógico-semánticas a nivel textual). Este espacio textual exige ser "aprehendido" primero a través de sus relaciones más generales (títulos, subtítulos, partes, capítulos, párrafos) y luego progresivamente, en textos posteriores, descender a unidades menores.

En síntesis, el lector adulto o adolescente que acomete la lectura de un texto en lengua extranjera, frecuentemente no utiliza todo el potencial de que dispone, asume una actitud negativa y abandona el intento porque no ve resultados que correspondan a su esfuerzo.

3. Posibilidad de transferir las Estrategias de Lectura de L₁ a L₂

3.1. Hay que decir de entrada que, a nuestro juicio, tal transferencia no se puede realizar directamente, sin transiciones. Estimular una práctica global, desde el comienzo, sin dirección, abandonando al estudiante a sus propios recursos, es exponerlo a un fracaso mayor. Lo anterior nos lleva a decir que la transferencia de estrategias de lectura de L₁ a L₂ es posible pero haciéndola gradual.

En condiciones ideales esta transferencia se ve favorecida cuando:

3.1.1. Hay parentesco de las dos lenguas (lenguas romances, por ejemplo: Español, Francés, Portugués, Italiano).

3.1.2. El estudiante-aprendiz de la segunda lengua utiliza con efectividad estrategias variadas de lectura en su propia lengua.

3.1.3. En consecuencia, posee un saber y un saber hacer (experiencia lingüística y extralingüística) que le permite "semantizar" un texto antes de empezar a leerlo. (Caso de los especialistas, de los estudiantes universitarios, y aún de adolescentes que poseen un conocimiento que coincide o está relacionado con el contenido del texto que se les presenta: un evento deportivo, una noticia suficientemente conocida, un saber escolar que corresponde a sus estudios ...).

3.1.4. Una necesidad conciente (necesitar leer en lengua extranjera para...)

3.1.5. Una motivación y una actitud positiva respecto del beneficio que la satisfacción de la carencia puede aportar.

3.2. Metodología de la transferencia.- Debemos decir de entrada también que no existen recetas, ni fórmulas, ni métodos preconcebidos para lograr que un estudiante pueda comprender un texto en lengua extranjera, con un mínimo de conocimientos de esta lengua, y mediante la utilización de sus propias estrategias. Se trata más bien de emplear el buen sentido apoyado por el conocimiento que ahora se tiene de cómo leemos en la lengua materna.

En general, podemos decir que se puede abordar la lectura de un texto procediendo de lo GENERAL a lo PARTICULAR, de "la idea general del texto, al plan de conjunto y luego al plan de cada parte" (LEHMAN, 1977: 5).

- La idea general del texto se puede obtener de la observación de los signos gráficos más evidentes: el título, los subtítulos, los ornamentos tipográficos, los cuadros, esquemas, fotos, etc. Aún el lector principiante en lengua extranjera puede formular hipótesis embrionarias, que son muy importantes sobre todo en esta primera etapa que pretende quebrar la linealidad de la lectura.

- Esta primera parte nos lleva a percibir el plan de conjunto: así, un texto pudiera presentar el siguiente plan:

- Generalizaciones
- Enumeración de factores
- Ejemplos
- Nueva generalización a manera de conclusión.

- Finalmente, si la formación del estudiante lo permite, se puede llegar a visualizar el plan de una o varias partes del texto.

3.2.1. Además de la "progresión" en el proceso de reconocimiento del texto anotado arriba, se pueden agrupar en dos las estrategias de tal reconocimiento (tomemos el francés como ejemplo).

3.2.1.1. Estrategias de reconocimiento de orden enunciativo.-(marcas formales).

- **Marcas** referentes al locutor/interlocutor (quién escribe y para quién escribe). **Nous** présentons...; **Notre** propos...; **On** présente ici...; **Vous** devez marquer...;

- Marcas referentes al "objeto" de estudio. (Generalmente en 3a. persona) **L'étude** que nous présentons ici... **La problématique** de cet article...

- Marcas referentes a la organización textual.
 - Articuladores retóricos: **premièrement... deuxièmement... d'une part... d'autre part... d'abord... ensuite... enfin;**

- Articuladores lógicos: **parce que... c'est pour cela que... si... si... en conséquence... bref**

- Elementos anafóricos (demostrativos, posesivos, pronombres personales de tercera persona, ciertos términos como: **problème, cas, phénomène...**)

- índices modales:
- índices temporales: fechas, adverbios de tiempo, verbos.
- apreciaciones del autor: facilement... l est évident...
- modalidades lógicas: on peut conclure ici... on doit vérifier...
- modalidades pragmáticas: voyons maintenant ...; observons que ...
- modalidades de incertidumbre, de probabilidad: est possible que; cela devrait...

Marcas referentes a la temática del texto: elementos lexicales que tienen que ver con el contenido central. Así en un texto de índole deportiva (el fútbol) podrían aparecer tres núcleos léxicos alrededor de los cuales girarían otros términos: "Le joueurs" (agents), "le match" (l'objet), "le public" (agents indirects).

le joueurs	le match	le public
- les participants	le jeu	les spectateurs
-les hommes du terrain	le spectacle	les assistants
	l'action	

Marcas referentes a las condiciones de producción del texto:

- el lugar de producción
- el momento de producción

3.2.1.2. **Estrategias de reconocimiento de orden discursivo (la actividad que el autor realiza en el texto).** Estas operaciones no tienen marcas lingüísticas determinadas, pero son las que indican qué es lo que el autor "hace" en el texto y permite visualizar su arquitectura. Se trata de saber si el autor define, generaliza, demuestra, argumenta, contradice, ejemplifica, concluye, etc.

3.2.1.3. **Combinación de estrategias.-** Es evidente que la utilización de una sola de estas estrategias no puede conducir a la comprensión de un texto. La búsqueda de títulos e intertítulos sólo nos puede conducir a una primera pista sobre la idea general del texto. La identificación de las marcas formales de autor nos puede indicar el propósito o la actividad del mismo; los articuladores retóricos pueden mostrar los diferentes "momentos" del desarrollo textual, etc. Es una combinación de tales prácticas, según la naturaleza misma del texto, la que nos puede llevar a través de un reconocimiento global progresivo, a desentrañar el contenido de un texto.

3.3. En la medida en que rompamos la linealidad de la lectura, en que seamos concientes de la posibilidad de usar diferentes estrategias, en que busquemos las partes a través del todo, en que veamos el espacio textual como una imagen y no sólo como una cadena; en fin, en que adoptemos una actitud dinámica frente a la lectura, habremos dado un buen paso en el proceso de comprensión de un texto en lengua extranjera, y de "carambola", en nuestra propia lengua. No hay que olvidar que muchas veces, adquirir una buena competencia de lectura en una segunda lengua, implica también el aprendizaje de actitudes, de saberes y de estrategias que, idealmente, el lector debería poseer en su propia lengua.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ (G), 1978 **Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère.** Le Français dans le monde, No. 141.
- ARAVENA (L) HARVEY A. **La lectura en la enseñanza instrumental de lenguas extranjeras.** Lenguas Modernas No.3 Universidad de Chile.
L'accès du texte écrit en Langue étrangère. Lenguas Modernas, No. 4
- BUANIC (C) et al. "Compréhension de textes en langue seconde. Approche globale: problématique, prolongements pédagogiques." Centre Scientifique et Technique Français au Mexique.
- COSTE (D), 1973 **Lire le sens.** Le Français dans le Monde, 109
1976 **Lecture et linearité.** Université de Neuchatel
1978 **Lecture et competence de communication.** Le F. dans le M. No. 141.
- DUDA (R), 1977 "L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de la faculté des sciences". CRAPEL, Nancy. Deuxième rencontre mondiale des départements d'études. AUPELF -STRASBOURG.
- ENGLAND (N), 1978 "La Lecture: Composants et stratégies" Université Autonome Métropolitaine - Azcapotzalco SELEX
- FIEVEZ (J), 1978 **Lire dans le texte. (Expériences dans les classes tunisiennes).** Le F. dans le M. No. 141.
- GARELLI (J.C.), 1969 **Método de lectura veloz.**⁴ Ed. Troquel. B. Aires.
- GIRALDO (M), 1978 **Lire le journal en langue étrangère.** Le F. dans le M. No. 141.
- ESCORCIA et al, 1978 "La enseñanza de la comprensión de la lectura en Inglés." **Lenguaje**, No. 9. Universidad del Valle.
- JIMENEZ (M), 1978 "Contribution à l'étude des conditions théoriques pour l'élaboration d'une méthodologie en vue d'un accès rapide à la compréhension globale des textes écrits spécialisés à l'U.P.T.C." (Mémoire de maîtrise; Université de Besançon).
- LEHMANN (D), 1977 "Matériel d'accès à la compréhension de textes spécialisés pour économistes nonfrancophones." Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises. AUPELF.



- LEHMANN (D) et. "Pratiques de lecture globale". (Chapitre d'un ouvrage de la collection VIC intitulé "Pour une lecture fonctionnelle de textes spécialisés").
- MOIRAND (S), 1976 **Approche globale des textes écrits.** E.L.A. No. 23.
- 1979 "Pour Pratiquer la lecture de textes "longs". UER Etudes Francaises pour l'étranger. Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- NATAF (R), 1978 **La lecture en langue étrangère: vers une pratique autonome.** Le F. dans le M. No. 141
- NAVARRETE (A) y VILLA T., 1973 "Consideraciones sicolingüísticas sobre la lectura en una segunda lengua". *Lenguaje*, No. 5. Universidad del Valle.
- RICHAUDEAU (F) et GAUQUELIN (M), 1978 **Méthode de lecture rapide.** Col. Savoir Communiquer. Paris.
- RIVERS (W), 1978 **La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture.**
- ULIJN (J), 1977 "L'apprentissage de la lecture du français scientifique et la langue maternelle." Université Technique d'Eindhoven. Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises.

Análisis de Errores Como Recurso Pedagógico en la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Extranjeros

Juan de la Cruz Rojas B.

Universidad del Valle.

Los diferentes métodos que se han diseñado para la enseñanza de idiomas extranjeros reflejan, de un modo u otro, las concepciones lingüísticas vigentes, si bien en algunos casos el impacto de la lingüística no es inmediato sino que es necesario que transcurran algunos años antes de que los postulados lingüísticos puedan ser traducidos en términos metodológicos. La concepción teórica en la que se fundamenta un método es, pues, la que determina las características del mismo, así como la actitud frente a los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo tiene un doble objetivo de una parte, examinar la actitud de dos orientaciones diferentes (la Audio-Oral y la Cognoscitiva) frente al problema de los errores y, de otra, tratar de mostrar cómo un cambio de actitud ante este problema puede conducir a un manejo racional de los errores, incorporándolos al proceso de adquisición de una lengua extranjera.

1. **Orientación Audio-Oral.**- Dentro de esta orientación, el aprendizaje de una lengua extranjera se considera como un proceso de formación de nuevos hábitos en el que cada elemento se aprende como una unidad independiente, mediante un proceso de asociación o analogía con unidades aprendidas previamente. En lo lingüístico, se considera que cada lengua constituye su propio marco de referencia, y que las variaciones que se observan de una lengua a otra son impredecibles. Como consecuencia de esto, el aprendizaje de una lengua extranjera representa una nueva experiencia en la que la lengua nativa puede aportar mucho o nada, según sea el grado de similitud o diferencia entre las dos lenguas. La traducción de estos principios en postulados metodológicos dió origen al método audio-oral cuya actitud frente al problema de los errores podría resumirse en los siguientes términos:

a. La principal fuente de errores es la **interferencia**, es decir, la transferencia de hábitos de la lengua nativa que no tienen ningún correlato en la extranjera; el aprendizaje de una lengua extranjera implica, pues, el fomento de aquellos hábitos que son similares en las dos lenguas y la represión de aquellos que son diferentes.

