

LENGUAJE No. 12.
Universidad del Valle.
Cali Colombia, Noviembre de 1980.

LOS SEMINARIOS DE INMERSION TOTAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA DENTRO DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Gabriela C. de Valencia
Universidad del Valle.

En estos momentos en que se está produciendo la revolución comunicativa en el mundo de la enseñanza de idiomas extranjeros, vale la pena plantearse, o re-plantearse desde nuevas perspectivas, preguntas tan básicas como esta: "¿Para qué se aprende un segundo idioma?" La respuesta lógicamente dependerá de la población estudiantil a que uno se refiera en relación con este aprendizaje. Conocer un idioma extranjero puede ser una habilidad económicamente productiva en algunos casos, en otros, una preparación indispensable para viajar fuera del país; para los estudiantes universitarios en general, una ayuda académica que les permitirá tener acceso a información sólo obtenible en textos en otros idiomas. Pero ninguna de estas respuestas cobijaría totalmente al estudiantado de secundaria, que constituye el grupo numéricamente mayor de todos los que estudian idiomas; la justificación de este estudio durante el bachillerato afecta también a los estudiantes universitarios de lenguas modernas, futuros profesores de secundaria.

No dudo que, si se les planteara la pregunta, la mayoría de las personas interesadas --tanto educadores como padres de familia-- sostendría que es deseable que se enseñe al menos un idioma extranjero a toda la población escolar, incluso a nivel de primaria. ¿Se trata de un esnobismo, o peor, una tendencia a someternos dócilmente a la dominación cultural? Sin duda es posible imaginarnos circunstancias en que la enseñanza de idiomas no pasa de ser una de estas dos cosas. Existen, sin embargo, razones mucho más defensibles para justificar esta enseñanza aún a nivel masivo. Veamos, por ejemplo, uno de los objetivos frecuentemente citados en los programas de idiomas de secundaria: la familiarización con la cultura de los países en que se habla el idioma enseñado y la propiciación de una actitud crítica ante dicha cultura. En efecto, todo el que conoce a fondo una segunda lengua y ha reflexionado sobre este hecho coincide en que le abre nuevos panoramas, amplía las propias perspectivas sobre las formas de significar, permite acceder a la comprensión de una nueva visión del mundo. Cada lenguaje encierra una manera particular de concebir la realidad, un punto de vista desde el cual se mira el universo, hasta el punto de que se ha llegado a decir que la traducción es un imposible: el sentido de un enunciado en un idioma sólo puede verse aproximadamente a otra lengua. Al darnos cuenta de este hecho, de la intraducibilidad de determinada expresión de un idioma a otro, nos hacemos conscientes de cómo opera un lenguaje, y de cómo el sistema de signos que es una lengua plasma y revela una cultura, un modo especial de conocer y expresar.

Podría aducirse, sin embargo, que este grado de conciencia lingüística sólo puede alcanzarse cuando se conoce muy profundamente una segunda lengua. Obviamente el bilingüismo perfecto --y con mayor razón el multi-lingüismo-- pueden conducir mucho más fácilmente a ella que un conocimiento limitado de un idioma

extranjero. No obstante, en la medida que de este se maneje aún un número limitado de expresiones, pero de forma tal que el hablante logre emplearlas para entender y hacerse entender en una situación real, necesariamente se produce en él una cierta ampliación de la comprensión que ese hablante tiene de lo que es el significar y sus múltiples formas. Esta mayor conciencia lingüística existe, por ejemplo, en cualquier persona de habla hispana que, en determinadas circunstancias entienda la pregunta "What do you do?", y sea capaz de distinguirla de "What did you do?" en cuanto a sentido, y de producir respuestas radicalmente diferentes a cada una, aún cuando no sean gramaticalmente perfectas. Si, en un contexto determinado, reacciona a la primera definiendo su ocupación y, en otras circunstancias, responde explicando una acción pasada, habrá comprendido un aspecto básico del sistema verbal del Inglés. Aún así, este hecho no implica que sea capaz de emitir ni aún comprender el enunciado siguiente: "En Inglés el significado de un verbo es sintácticamente separable de elementos tales como persona, tiempo y modo, ya que estos últimos en determinados casos se expresan mediante auxiliares aislados". De todos modos creo innegable que si las respuestas de esta persona en cada caso dependen en parte de las diferencias entre "did" y "do", y de la relación entre esta diferencia y el contexto en que surge cada pregunta, estará empleando el enunciado anterior para comunicarse, y por tanto lo "conoce". Conoce, como hemos dicho, una característica importante del idioma Inglés, de su peculiar sistema de verbos y su manera de expresar la acción, y se halla, en esa pequeña medida, un tanto más cerca de hacerse conciente de las convenciones en que se basan los sistemas de signos que son las lenguas. Todo lo cual, debiera llevar a que, siendo iguales a todas las otras circunstancias, esta persona esté en mayor posibilidad de acceder a un cierto grado de conciencia crítica respecto a la cultura y el lenguaje que otra, también hispano hablante, pero sin conocimiento alguno de otra lengua.

Métodos Tradicionales de la Enseñanza de Idiomas

¿Se ha logrado esto al enseñar idiomas tradicionalmente? ¿Se ha abierto siquiera la posibilidad de que, conociendo algo de otro idioma, se puedan tener las bases para alcanzar posteriormente una visión crítica de la manera descrita?

Debemos reconocer que no. Debemos admitir que la enseñanza tradicional de los idiomas extranjeros no se ha prestado a que se produzca fácilmente una tal ampliación de las perspectivas. Hemos enseñado por mucho tiempo la lengua separada de sus funciones y la gramática aislada de su uso. El estructuralismo aplicado a la enseñanza de idiomas, aunque representó un aporte importante al permitir enfocar distintos aspectos gramaticales, y así sistematizar su aprendizaje, tendió a aislar estos elementos de las situaciones en que cobran sentido. Estudiante y profesor veían su trabajo en clase reducido a la repetición, vacía de contenido:

"¿Es esto un libro?"
 "Sí, es un libro"
 "El libro es rojo"
 "El cuaderno es azul",

todo lo cual se desarrollaba por completo al margen de la capacidad de la lengua para transmitir un mensaje, para la comunicación.

Esta forma de enseñanza, de éxito muy limitado por cierto, está ligada a consideraciones no sólo lingüísticas sino también pedagógicas, que a su vez se basan en concepciones epistemológicas mecanicistas, que piensan el proceso de conocimien-

to como una mera acumulación de datos, y la adquisición del lenguaje como un ganar acceso a un depósito de palabras. Paulo Freire, trabajando en otro campo, el de la alfabetización de adultos, observa esta actitud en profesores, programas y cartillas: "La palabra, de acuerdo al concepto naturalista de conciencia implícito en la cartilla, debe ser 'depositada', no nacida del esfuerzo creativo de los que aprenden. Según este concepto, el hombre es un ser pasivo, objeto del proceso de aprender a leer y escribir, y no su sujeto"¹. Si a "Aprender a leer y escribir" agregamos "y a hablar y entender lo que se escucha", otro tanto puede decirse del método estructural-conductista para la enseñanza de idiomas.

Se han dado diversas explicaciones de por qué este método ha fracasado, en el sentido de que el grado de proficiencia comúnmente alcanzado por el estudiante es muy limitado. Quisiera esbozar aquí una hipótesis acerca de la razón psicológica de este fracaso: la de que el método cae de hecho en una concepción errónea del proceso de aprendizaje de una lengua al no distinguir entre el nivel imaginario y el nivel simbólico del lenguaje. Según Lacan, en la adquisición del lenguaje se pasa del nivel imaginario, en que el sujeto es capaz de representarse mentalmente un objeto y asociarlo a un determinado grupo de fonemas, al simbólico, en que, mediante el reconocimiento de la diferencia entre el objeto y su nombre, se accede a la palabra. En el primer nivel, el niño pequeño comienza a reconocer y emplear ciertos sonidos en presencia de un objeto; así, es capaz de evocar la imagen visual, táctil, etc., de un objeto con base en su experiencia anterior, y de asociar esta imagen a una serie particular de fonemas. En el segundo nivel, el niño llega a distinguir, como tres aspectos diferentes, entre la sensación, el objeto y su nombre. Es aquí cuando se accede plenamente a la palabra, cuando se la maneja con la concepción implícita de que cualquier objeto es sólo uno de una categoría potencialmente infinita en la que caben todos los que pueden nombrarse con la misma palabra. En el nivel imaginario, por así decirlo, todo sustantivo es un nombre propio; en el nivel simbólico se adquiere el concepto de nombre común. Es sólo en este último nivel que se emplea a plenitud la capacidad comunicativa del lenguaje; sólo en él puede producirse el pensamiento. Pues bien, en el método estructuralconductista se trata al estudiante y se le hace actuar permaneciendo sólo en el nivel imaginario del lenguaje, nivel que incluso el niño que ingresa a la educación pre-escolar ha rebasado hace ya algún tiempo. Esto es, por supuesto, imposible para el adulto ya que el acceso a la palabra es un proceso irreversible, pero se le está pidiendo que actúe como si no hubiera ocurrido. Los ejercicios de sustitución, de transformación, la mayor parte de los "drills", ¿qué son sino el empleo mecánico del lenguaje, no para significar, sino cuando más para evocar una serie de imágenes inconexas y carentes de sentido?. No debemos extrañarnos, entonces, del fracaso de este método.

Nuevas Modalidades de Trabajo: los SITLES

En parte por reacción al anterior estado de cosas, surgió y ha venido adquiriendo auge la tendencia que se ha denominado "Enfoque Comunicativo", el cual debe su nombre a que en él se recalca la necesidad de situar el uso del lenguaje dentro de un contexto comunicativo, colocando al estudiante en una situación capaz de provocar una serie de instancias de comunicación. La clase de idiomas se convierte en la realización de una serie de ejercicios o actividades que crean una interacción entre los participantes, permitiendo un intercambio en ocasiones más o menos libre en otras relativamente controlado, de mensajes verbales. Dentro de este enfoque

1. Paulo Freire, "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom", *Harvard Educational Review*, vol. 40, No. 2, p. 208.



han surgido distintas metodologías y técnicas, encaminadas a la enseñanza de la lectura y/o la práctica oral, y se han ideado muchos tipos de ejercicios, a la vez que se ha dado una nueva orientación a conceptos y prácticas ya existentes.

Entre estas viejas nociones a las que puede darse un nuevo vuelco, encontramos un tipo de pequeños cursos que ha existido desde hace bastante tiempo, y que ya prefiguraba hasta cierto punto el enfoque comunicativo: el seminario de inmersión total. Nacido de la necesidad de muchos hombres de negocios de aprender en poco tiempo el idioma de un país al que deben trasladarse, esta clase de cursos, inventada o al menos popularizada por una prestigiosa academia internacional para la enseñanza de idiomas, trata de reproducir en una situación didáctica la del extranjero en un país de idioma distinto a su lengua materna. Enfrentado a un profesor que durante horas y días sólo le dirigirá la palabra en el idioma-meta (la duración mínima es de ocho horas, aunque lo ideal es que se desarrollen durante tres o más días consecutivos), el sujeto ve el aprendizaje de ese idioma convertirse en una necesidad, aunque en este caso auto-impuesta. A pesar de su eficiencia indiscutible, estos cursos tenían varias limitaciones: su costo, en primer lugar, debido a la tasa de un sólo estudiante por profesor; su impacto psicológico, que llevaba a que algunas personas no pudieran soportarlo, y su carácter más o menos empírico, que impedía al profesor guiar el aprendizaje de manera gradual y sistemática y sin mayor traumatismo. En resumen, su éxito se basaba en la reproducción artificial de una situación que de por sí obliga a comunicarse, produciéndose el aprendizaje en una especie de "cura brutal"; continuo intercambio verbal espontáneo en el idioma-meta. El curso consistía en charlas entre profesor y estudiante con la ayuda ocasional de ejercicios didácticos más o menos improvisados.

Los ejercicios basados en el enfoque comunicativo, sin embargo, permiten reevaluar la estructura de estos cursos, o "seminarios de inmersión total en una lengua extranjera" (SITLES). Empleando subgrupos pequeños, de un máximo de cinco estudiantes, se desarrolla una serie de actividades que suscitan la comunicación entre los participantes, quienes se comprometen a emplear sólo el idioma-meta durante las sesiones. De esta forma se practican estructuras ya aprendidas, o incluso se aprenden otras nuevas mientras se desarrollan tareas o actividades en que el objetivo inmediato es comunicarse con los otros integrantes del grupo. El profesor planea los ejercicios de acuerdo con varias consideraciones, siendo la más importante el tipo de comunicación que los ejercicios tenderán a producir. En efecto, determinado tipo de actividades llevarán a que predominen durante su desarrollo determinada clase de intervenciones, clasificables según su fuerza "elocutiva": unas llevarán, a que fundamentalmente se produzcan intercambios de información, de manera que las intervenciones irán encaminadas en su mayoría a solicitar información de manera directa o a suministrarla, en otros se tenderá a dar órdenes, o a narrar hechos pasados, o a describir, etc.

No sólo es posible predecir la función que desempeñará, dentro del contexto de la conversación suscitada por la actividad, una porción significativa de los enunciados producidos por los estudiantes. Aunque en el desarrollo de todas las actividades surgen siempre espontáneamente comentarios, exclamaciones, etc., de formas y contenidos muy variados, en algunos casos se puede pre-determinar la tendencia de un ejercicio a propiciar el empleo de ciertas estructuras gramaticales. Así tenemos que una actividad tal como: "What am I?" (o "Twenty questions"), en que un estudiante debe hacer preguntas en primera persona hasta establecer en qué objeto o animal se ha "convertido" por decisión del resto del grupo, existe la tendencia a usar prioritariamente el presente simple de tanto el verbo *be* como los verbos con *do* ("Do I have a motor?", "Am I edible?"), mientras que en "What's my line?", en el cual los participantes tratan de descubrir la supuesta profesión de

uno de ellos, las preguntas tienden a emplear estructuras más complejas y variadas ("Could a hammer be used to make your product?"). En otro ejercicio, "Drawing to instructions", observamos que la mayor parte de los enunciados son órdenes directas, con predominio del imperativo y de frases nominales ("Draw a square on the upper-left-hand corner, then continue the bottom line..."). Algunas actividades conducen a un uso más creativo y variado del lenguaje, lo cual hace suponer que serían más apropiadas para estudiantes con un alto grado de proficiencia que para principiantes, mientras que aquellas que generalmente llevan a utilizar "fórmulas", o frases muy similares en su forma pero de contenido diferente, serían más convenientes para estudiantes de los niveles inferiores, pero estas y otras hipótesis deben ser comprobadas mediante la observación. Hasta el momento, en el Departamento de Idiomas, se han realizado varios SITLES, pero siempre en relación con estudiantes de cursos avanzados. El trabajo de descubrir el tipo de **funciones** o actos elocutivos más comúnmente empleados en relación con cada actividad se encuentra aún en proceso. Una vez que se haya adelantado más en esta tarea, así como también en la de determinar qué estructuras se emplean más frecuentemente, se podrán catalogar los ejercicios y precisar cuáles de ellos podrían emplearse en niveles intermedios.

III

Contenido del SITLE: Las Actividades

Como ya se ha dicho, los seminarios se desarrollan con base en el objetivo de suscitar una comunicación entre los participantes. Esto supone que en cada caso el estudiante tenga una determinada intención comunicativa, o mejor, una serie de ellas según se presente la ocasión: preguntar, ordenar, solicitar, afirmar, negar, etc. Debido a que el éxito de cada actividad depende de que sea capaz de poner al estudiante en una situación que lo mueva a tener algo que decir, es obvio que ella debe poder despertar algún tipo de interés en el estudiante. Por esta razón, otra consideración a tomar en cuenta en una clasificación de las actividades, estriba en el tipo o nivel de interés que ellas puedan suscitar. En este sentido, podemos presentar tentativamente unas categorías que podrían servir para clasificar los ejercicios. Algunos pueden despertar interés a dos o tres niveles simultáneamente o en pasos sucesivos, en cuyo caso sería de esperar que fueran más efectivos que aquellos en que interviene un sólo tipo de interés.

Las categorías serían las siguientes:

A.- Interés Imaginativo.- Sería el despertado en el estudiante por actividades que lo lleven a imaginarse una situación hipotética, a evocar una serie de imágenes sobre las circunstancias de esta situación y a entrar en algún tipo de relación con ellas. Los ejercicios capaces de despertar este tipo de interés en el estudiante oscilan entre, por un lado, los que simplemente exigen que dos o más participantes entren en un contacto breve y relativamente predeterminado (saludarse, presentar amigos, pedir direcciones), y toda la gama de **role plays** o "sicodramas" espontáneos, por el otro. En estos últimos, las circunstancias imaginadas han sido mucho más minuciosamente prefijadas que en el caso anterior, hasta el punto de asignar características psicológicas de los personajes, mientras que en algunas ocasiones el uso del lenguaje, por el contrario, queda mucho más abierto y libre. El **role play** parecería ser el máximo exponente de esta categoría. Sin embargo, existen muchas otras actividades que caen dentro de este renglón. Uno de ellos es el de las "palabras claves" o **Keywords** en el que cada participante aporta una palabra cualquiera, escrita antes de conocer las de los demás. Después de que un relator lee en voz alta todas

las palabras escritas por todos los participantes, el grupo comienza a idear un relato en el que aparezcan todas las palabras. Otro ejemplo es el ejercicio de "efectos sonoros". Para esta actividad es necesario elaborar una grabación de sonidos (producidos especialmente o copiados de discos especiales) que sugieran una historia (o varias historias posibles). Los estudiantes, trabajando en sub-grupos, tendrían que elaborar un relato usando como punto de partida la secuencia de sonidos escuchados. Generalmente los relatos de cada subgrupo son muy diferentes, y por supuesto, todos son aceptables, ya que no existe sólo una respuesta correcta. Por el contrario, el objetivo principal del ejercicio se cumple durante la discusión que conducirá a producir el relato, y no sólo con el proceso de escribirlo, ni aún con la lectura del relato determinado a todo el grupo.

B. Interés Personal. Sería el despertado a partir de situaciones que estén relacionadas con vivencias personales de los estudiantes. Aquí entrarían diversas técnicas de dinámica de grupos mediante las cuales se produce una comunicación oral. Vale la pena anotar que es aconsejable comenzar cualquier seminario con uno o varios de estos ejercicios que usualmente sirven para romper el hielo, creando un ambiente de trabajo muy favorable, aún cuando los participantes sean miembros de un curso regular que ya se haya venido reuniendo.

En esta categoría podemos incluir los llamados "temas de experiencias personales": los estudiantes, por turno, escogen una de las frases siguientes para completarla oralmente: "The most frightening experience I ever had..", "someone I really admite is... because" o, "My secret phantasy is...", "The most beautiful day in my life...", "If I could turn into any animal I Would be...", etc.; los que escuchan pueden intervenir con preguntas o comentarios.

También entran en esta categoría aquellos **role plays** o sicodramas basados en una experiencia pasada común al grupo, ya sea colectiva o individualmente (primer día en la universidad, graduación, primer baile, etc.). Es importante señalar que esta actividad es una de las que más comúnmente suscitan mayor participación (o al menos una participación más animada) durante el período de preparación del **play**, período en el que el grupo idea, discute y decide los pormenores de la trama a desarrollar.

C. Interés Cognoscitivo. Por falta de mejor nombre, llamamos así al interés que son capaces de suscitar aquellos ejercicios cuya meta es conocer algo, resolver un problema, llegar, mediante un problema mental, a una conclusión. En esta categoría entran todas aquellas actividades en las que cualquier respuesta no es aceptable, sino que se encaminan a establecer una solución que satisfaga a todo el grupo como la respuesta correcta. Sin embargo, debe recordarse que llegar a ella no es el verdadero objetivo del ejercicio, ya que en esta categoría como en las anteriores, lo importante es que se produzca una comunicación entre los participantes.

Los ejercicios que cabrían en este nivel son muy variados, oscilando en complejidad entre las que simplemente requieren ordenar imágenes en una secuencia lógica, construyendo así una historieta coherente (para este fin son especialmente útiles las tiras cómicas silentes, como *Ferdinando*) cuyo relato se explica después a los otros subgrupos, hasta los más difíciles como el de recomponer un texto separado en sus oraciones componentes (el trozo escogido debe ser ejemplar en claridad y lógica: se ha dado el caso de que los estudiantes recompongan el pasaje en una secuencia más coherente que el original, lo cual no sería problemático si no fuera porque en estos casos generalmente se hace mucho más difícil llegar a un consenso sobre el orden óptimo, debido a las ambigüedades del texto). En esta categoría encontramos tanto el **cloze** (llenar espacios en blanco en un párrafo) así

como los distintos ejercicios de comprensión de lectura desarrollados para ESP¹: de aproximación gradual a un texto, de llenar cuadros, tablas o diagramas con la información obtenida del trozo, etc. También se incluyen en este reglón una variedad de juegos, crucigramas, problemas, etc., tales como el de descubrir las diferencias entre dos dibujos aparentemente iguales, los de "What am I?", y "What's my line?" que ya mencionamos, el de "Detective" (se reparten tarjetas, una de ellas con la palabra **detective**, otra que dice **murderer**, otra **victim**, y las restantes rotuladas con distintas relaciones con la víctima: **victim's sweetheart**, **victim's mother**, **victim's secretary**. Sólo la víctima y el detective revelan su identidad: la primera abandona el juego, el segundo cuestiona a los otros participantes, que deben aceptar las respuestas de sus compañeros como base para las suyas propias, improvisándose así entre todos un relato del crimen. El asesino debe siempre mentir parcialmente, no le está permitido decir toda la verdad ni aún sobre asuntos insustanciales. El detective se basa en las inconsistencias entre las respuestas para decidir quién fue el asesino).

Un ejercicio muy importante entre los de este nivel es el de encontrar los "factores persuasivos ocultos". En él los participantes discuten los mecanismos empleados por los creadores de una propaganda para inducir al consumo del producto. En este caso el profesor debe presentar una serie de preguntas sobre el texto publicitario, la imagen o imágenes y la relación entre ambos. Esta actividad normalmente requiere la participación activa del profesor para guiar la discusión. Tiene la enorme cualidad de fomentar una actitud crítica y una mayor conciencia de las posibilidades del uso del lenguaje, de la fuerza comunicativa de las imágenes, y de la relación entre estos dos sistemas de significación, todo lo cual es especialmente importante en un estudiante de la lengua y el lenguaje.

IV

Cómo Organizar un SITLE

Hemos descrito algunas de las actividades posibles, es decir, hemos hablado de los elementos componentes de un SITLE. Debemos ahora ocuparnos de la forma en que esos elementos se organizan, de su orden, frecuencia, duración, etc. Al escoger los ejercicios para conformar el horario de un día típico de trabajo en un SITLE, es necesario tener en cuenta varias consideraciones. En primer lugar, cada una de las actividades debe durar un máximo de una hora, y preferiblemente limitarse a 45 ó 30 minutos (aunque esto obviamente depende del grado de interés que la actividad logre suscitar, y de la madurez y capacidad de concentración de los participantes). En segundo lugar, para que se produzca efectivamente una práctica intensa, relativamente constante del lenguaje, el número óptimo de integrantes de los sub-grupos es de cinco, y en ningún caso debe sobrepasar los diez, lo cual idealmente implica el trabajo de un equipo de profesores, debido al tamaño promedio de los grupos de estudiantes. Sin embargo, frecuentemente las actividades pueden desarrollarse sin la presencia constante del profesor, quien puede actuar, de no contar con la colaboración de otros, como mero coordinador de las actividades simultáneas de los sub-grupos.

Además de estas consideraciones prácticas, deben tenerse en cuenta ciertos criterios metodológicos al planear la secuencia de actividades. En primer lugar, al elaborar el horario debe incluirse ejercicios variados; no es aconsejable desarrollar consecutivamente tres o más actividades del tipo en que entre en juego el interés imaginativo del estudiante, por ejemplo, aún cuando ellas parezcan superficialmen-

1. ESP: English for Special Purposes.



te muy disímiles, sino que más bien deben emplearse materiales y ejercicios que apelen sucesivamente a una variedad de intereses. Por otra parte, al planear uno o varios días de trabajo, es conveniente tener en cuenta que se debe propiciar el que se usen todas las habilidades básicas relacionadas con el aprendizaje de una lengua: o sea, que se practiquen la lectura, la práctica oral y auditiva y la escritura. También vale la pena recalcar la utilidad de las ayudas audio-visuales, que representan un recurso invaluable para la presentación de situaciones que lleven a involucrar a los estudiantes en intercambios comunicativos.

V

Conclusión

Por último, recordemos que si la enseñanza de idiomas está justificada por criterios humanistas y no meramente utilitarios de la educación (dirigidos exclusivamente a satisfacer un mercado de trabajo), si esperamos que el aprendizaje de una segunda lengua contribuya en alguna medida a fomentar la criticidad del estudiante, debemos preocuparnos no sólo por lograr que adquiera un nuevo idioma, sino además por el que ese aprendizaje se convierta en un aporte al fomento de su creatividad. Con base en esta consideración, se verá por qué una de las metas al escoger las actividades a desarrollar durante un SITLE, como al planear cualquier otra tarea docente en este campo, debe ser, no el permitir al estudiante decir vacuidades en varios idiomas, sino capacitarlo para construir una visión más clara y precisa del lenguaje y la cultura.

BIBLIOGRAFIA

- COWARD, Rosalind y Ellis, John, "On the Subject of Lacan", Capítulo 6, *Language and Materialism*, Routledge and Kegan Paul Ltda., Londres, 1977.
- FREIRE, Paulo, "The Adult Literary Process as Cultural Action for Freedom", *Harvard Educational Review*, vol. 40, No. 2, ps. 205 - 225, 1970.
- SEARLE, John, "What Is a Speech Act", ed., Giglioli, *Language and Social Context*, Penguin Books, 1972.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1979.