

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, N, and M. HALLE, (1968) *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row, Publishers.
- FOLEY, JAMES, (1967) "Spanish Plural Formation". *Language* 43, 486-493.
- HOOPER, JOAN B. (1973) *Aspects of Natural Generative Phonology* UCLA, Disertación Doctoral.
- MENÉNDEZ-PIDAL, RAMÓN. (1968) *Manual de Gramática Histórica Española*. 13\* ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- NAVARRO. TOMÁS. (1968) *Studies in Spanish Phonology*. Transl. by Richard D. Abraham. Coral Gables: The University of Miami.
- VENNEMANN, THEO. (1972) "Rule Inversión", *Lingua* 29, 209-242.

## OJEADA A LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA

### — APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS\*

A Leticia Eliana, mi hija menor, cuya gran motivación será instrumento vital para vencer muchos problemas en su aprendizaje del Inglés.

#### 0. INTRODUCCIÓN

El campo más vilipendiado en el sistema educativo es, quizá el de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Esto se debe a que los críticos centran toda su atención en los **resultados** "deficientes, por cierto" pero no toman en cuenta ni la enorme complejidad del **proceso** ni las circunstancias en las cuales éste se lleva a cabo.

El presente trabajo se propone ayudar a identificar algunos de los **hechos** más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, para contribuir, así, a la comprensión de este campo de conocimiento y, de una manera indirecta, ayudar a colocar en perspectiva los diversos aspectos teórico-prácticos abordados por muchos investigadores y pedagogos del campo que nos ocupa.

#### 1. NATURALEZA DE UN PROCESO PEDAGÓGICO

En todo proceso pedagógico se articulan una serie de factores fácilmente identificables: un objeto de estudio (o campo de conocimiento), unos actores (maestros y estudiantes), unas tareas que deben desarrollarse (la acción misma de la enseñanza-aprendizaje), y una serie de circunstancias que deben organizar, enmarcar y facilitar todo el proceso (sistema educativo y planeamiento curricular, ambiente socio-cultural y recursos físicos y materiales)

1.1. En el campo que nos ocupa en este trabajo, el objeto de estudio es un idioma extranjero (Inglés, Francés, Alemán, etc.); los actores son, desde luego, los profesores de idiomas extranjeros y sus alumnos; las tareas son las clases y las actividades que se desarrollen para lograr que los estudiantes "aprendan"

\*Publicado en revista *Lenguaje* N°11 de abril de 1980.



el idioma extranjero que están estudiando; y las circunstancias son, en líneas generales, las que todos conocemos y sabemos que sufre todo el proceso educativo colombiano.

A continuación se examinarán algunos de estos factores que se consideran más importantes para comprender la enorme complejidad de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

## 2. "SABER UN IDIOMA"

Para comenzar, todos alguna vez nos hemos preguntado qué significa "saber un idioma". En líneas generales, "saber un idioma" es haber interiorizado un sistema lingüístico particular que permite comunicarse de una manera adecuada en diversidad de circunstancias psicosociales; es poder manejar ese código lingüístico en forma "creativa" y apropiada para cumplir diversas funciones comunicativas y/o expresivas. En otras palabras, "saber un idioma" es establecer un nexo íntimo entre el mundo cognoscitivo-afectivo y el mundo de la expresión lingüística en un sistema particular. Mientras más íntimo el nexo, más "natural" y más fluida será la comunicación.

Esta última aseveración nos enfrenta, entonces, a la posibilidad de establecer **diversos niveles de intimidad del nexo** en mención, lo que es un hecho directamente observable en el aprendizaje de una lengua determinada en circunstancias diferentes, como se explicará a continuación.

**2.1 Lengua Nativa.**- ES LA lengua que se aprende de una manera "natural" en los primeros años de existencia. El niño "normal" va desarrollando su mundo cognoscitivo y afectivo y, a la vez, va aprendiendo su sistema lingüístico. Se produce un proceso de complementación entre mundo cognoscitivo-afectivo y comunicación-expresión; i.e. por una parte los sentidos ayudan a percibir el mundo físico y, por otra, la lengua ayuda a orientar ese mundo cognoscitivo individual y social para constituir una visión del mundo.

Fácil es establecer que, en estas circunstancias, se logra un amplio "conocimiento" de la lengua, puesto que se establece un nexo muy íntimo entre todo el mundo cognoscitivo del hablante y su comunicativización lingüística.

**2-2- Segunda Lengua.**- ES LA lengua que se aprende con posterioridad al aprendizaje de la lengua nativa. La segunda lengua pasa a cumplir las funciones de la comunicación cotidiana. Esto ocurre normalmente con los inmigrantes

que hablan un idioma diferente al que se habla en el país al que llegan (e.g. colombianos que viven en Inglaterra); también ocurre en instituciones educativas "bilingües". En este caso, y según las diversas circunstancias (tales como la edad de los aprendices, la frecuencia e intensidad de la comunicación, el nivel de escolaridad y la instrucción formal en el idioma, etc.) el nivel de intimidad del nexo entre el mundo cognoscitivo-afectivo y el mundo de la expresión lingüística varía de persona a persona. Mientras más joven y más comunicativo es el aprendiz, más alto tiende a ser el nivel de intimidad del nexo que éste logra establecer, más semejante al nexo que existe entre la lengua nativa y el mundo cognoscitivo-afectivo. El aprendiz adulto, generalmente, está más limitado: no puede "comunicar" en la segunda lengua todo su mundo cognoscitivo-afectivo con la misma competencia y fluidez que lo hace en su lengua nativa; y aun si logra esto, no siempre logrará "identificarse" lingüísticamente con el grupo dentro del cual se mueve (e.g. su acento, o su pronunciación de algún segmento fonético, o alguna expresión sintáctica o idiomática, etc., lo "traicionarán").

**2.3. Lengua Extranjera.**- Es la lengua (distinta a la lengua nativa, naturalmente) que se aprende en un lugar donde no se utiliza dicha lengua para la comunicación cotidiana; su empleo está limitado a ocasiones y circunstancias particulares. En este caso, el "usuario" de la lengua extranjera, por lo general, establece un nivel bajo de intimidad del nexo entre su mundo cognoscitivo-afectivo y la lengua extranjera; dicho nexo se establece normalmente, a través de la traducción a (o de) la lengua nativa. El "usuario" de la lengua extranjera no llega **nunca** "identificarse" lingüísticamente con un grupo social que hable esa lengua como lengua nativa. La fluidez en la lengua extranjera es inferior a la que se logra en una segunda lengua.

2.4. Al mirar rápidamente las anotaciones anteriores, se puede establecer que en el caso de idiomas distintos al Español y a las lenguas indígenas habladas en Colombia, el aprendizaje realizado en este país cae dentro del tercer tipo.

Una observación superficial para comparar los tres casos anteriores permite inferir que unos de los **factores determinantes** para poder establecer un nexo íntimo entre mundo cognoscitivo-afectivo y su comunicativización, y por ende para la fluidez en el manejo de un idioma, son la **frecuencia e intensidad** de la comunicación en ese idioma. Y éstos son, precisamente, los grandes ausentes en nuestro sistema educativo. Aquí se encuentra, pues, una de las causas por las cuales fallamos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

### 3.0. LOS ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

En todo **aprendizaje**, desde luego, existe el sujeto que realiza dicho proceso: el aprendiz. Pero también participan otros sujetos que son los "modelos", guías u orientadores del proceso: los maestros. Maestros y aprendices son, pues, los actores del proceso de **enseñanza-aprendizaje**, proceso que aquí se quiere destacar en su doble **perspectiva** donde cada parte, como bien lo anota Allwright (1975 y 1978), debe aportar su dosis completa de responsabilidad.

En el caso de los idiomas (y en todos los campos del saber), parecería que, en líneas generales, el maestro juega un papel secundario, puesto que el aprendiz a veces "aprende a pesar del maestro". Visto de otro modo, es el aprendiz quien debe llegar al conocimiento buscado, ya que nadie puede aprender por alguien más. No obstante, conviene recordar que los idiomas no se aprenden independientemente de una interacción. Si es la lengua nativa, se aprende en contacto con un grupo de habitantes de esa lengua, todos los cuales participan en el proceso de una u otra manera; ellos, consciente o inconscientemente, como lo señala Gatenby (1950), hacen el papel de maestros. Si es una segunda lengua, según el caso, habrá un maestro (o maestros) profesionales que inicie(n) al aprendiz en la segunda lengua a través de una docencia planificada; y a la par de estos maestros (o posteriormente) están los hablantes de aquella lengua, quienes reforzarán el aprendizaje, constituyéndose así en maestros ocasionales. Ahora bien, en estos casos el aprendiz se enfrenta a una tarea gigantesca, mayor que la tarea que realizan sus "múltiples maestros"; pero cuenta con muchas oportunidades de aprendizaje (cuantos interlocutores encuentre) que a su vez van facilitando y estimulando el proceso y casi diluyendo la función del maestro profesional.

Lo que ocurre en el aprendizaje de un idioma extranjero es diferente, ya que el aprendiz está prácticamente a merced de unos pocos maestros (si no de uno solo). La tarea debe repartirse, entonces, por igual entre maestros y aprendiz. Puesto que la interacción y el refuerzo fuera de clase son normalmente nulos, la tarea del aprendiz se hace más ardua y la del maestro debe revestir mucha mayor seriedad y responsabilidad. (Dubin y Olshtain (1977) ofrecen algunas pautas concretas acerca de esta labor).

3.1. El éxito del proceso que nos ocupa depende, en gran parte, tanto del grado de **preparación académica** (Cf. Spicer, Mittins y Dawson (1978)) y de la **responsabilidad laboral** del profesor como de la **motivación** que impulse al

aprendiz y de su **dedicación** a su tarea de aprendizaje. En otras palabras, el éxito depende de la **conjunción de aptitudes y actitudes** tanto de profesores como de estudiantes.

3.1.1- **Aptitud**. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de una lengua extranjera ya han aprendido su primera lengua, se debe aceptar, como punto de partida, que todos son aptos (unos más, otros un poco menos) para aprender idiomas.

En cuanto a los profesores, si se considera que la enseñanza es una actividad compleja que requiere de una formación científica (teórico-práctica) que, a diferencia del conocimiento del idioma nativo, no se logra únicamente por la interacción y la capacidad intuitiva, debe esperarse que la aptitud para enseñar idiomas no sea tan obvia como la de aprenderlos. Como lo señalan Spicer, Mittins y Dawson (1978), y Wardhaugh (1969), se hace necesaria una formación seria para el profesor. Muchos de los problemas que todos conocemos con estudiantes que han sido considerados "no aptos" para aprender un idioma extranjero tienen mucho que ver con profesores (no necesariamente los que tienen que padecer el problema, que normalmente viene de tiempo atrás) que "no son aptos" para ejercer la docencia de los idiomas extranjeros. El "bloqueo psicológico" experimentado por algunos estudiantes seguramente ha sido causado por algún profesor "no apto" para enseñar el idioma correspondiente.

3.1.2. **Actitudes**.- Al pasar al plano de las actitudes de los actores del proceso, el cuadro se hace aún más complejo. La mayoría de los profesores de idiomas extranjeros hemos experimentado tanto la satisfacción del éxito como la amargura del fracaso; a veces nos llenamos de vigor y luego caemos en el desaliento. El ejercicio docente tiene incorporados una serie de altibajos emocionales; por consiguiente, las situaciones descritas son "normales". Lo malo es cuando el profesor va desarrollando una actitud totalmente apática o se llena de pesimismo, pues en ese momento ya pierde sus reservas morales para continuar en la lucha. Y son muchos los profesores que han ido cayendo en esa situación.

En cuanto a los estudiantes, las actitudes varían de grupo a grupo, de circunstancia a circunstancia. Todo parece depender de la **motivación** que los impulse en cada ocasión. La gran mayoría de nuestros estudiantes adolescentes y adultos de idiomas extranjeros exhiben una motivación extrínseca, de tipo netamente instrumental: estudian el idioma extranjero únicamente porque es

una materia que deben aprobar para poder obtener un título académico. Esto hace que la actitud del estudiante sea pasiva, que busque la manera de "aprobar" el curso con la menor "cantidad de materia" estudiada y aprendida.

Aquí se inicia el "círculo vicioso" de actitudes negativas: el profesor empieza a descorazonarse al ver los logros tan pobres de su curso, y los estudiantes, al observar la decadencia del ritmo de actividad, comienzan a oponer más y más resistencia al curso, y así sucesivamente. Finalmente, la pérdida de la motivación extrínseca (se pierde el "temor a una mala calificación", etc.) se convierte en una fuerte aversión a una actividad que para los actores en general es totalmente improductiva; tanto profesores como estudiantes esperan únicamente que se termine el curso para culparse mutuamente: ¡"los estudiantes son pésimos" y "el profesor es mediocre"!

Desde luego, la situación descrita no es lo único que ocurre en este universo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Existen estudiantes (los menos, desafortunadamente) que desean aprender un idioma tanto por su posible utilidad como por el gusto de saber ese idioma; es decir, tienen doble motivación. Esto ocurre tanto en la secundaria como en la universidad, y es el caso corriente en los programas de Lenguas Modernas y en los institutos o academias de idiomas. Sucede, sin embargo, que, a pesar del éxito relativo logrado en estos casos, la actitud de los aprendices frente a su propio conocimiento es totalmente negativa.

El denominador común es su declaración de que han empleado mucho tiempo y no saben el idioma. Esta declaración es, desde luego, parcialmente cierta, pero injusta. Lo que estos estudiantes quieren afirmar, realmente, es el hecho de que se sienten **inseguros** en la producción oral y escrita; que esto es así lo demuestra el hecho de que sí comprenden en un alto porcentaje el habla de los demás, y sí pueden interpretar bastante adecuadamente textos escritos; y ante la presión para que comuniquen oralmente (o por escrito) lo que desean expresar, reaccionan y lo logran, aunque con alguna dificultad. Pero esto último se explica si se recuerda lo planteado en la Sección 2.0., acerca de la intimidad del nexo entre mundo cognoscitivo-afectivo y comunicación lingüística, y, por ende, el grado de fluidez, según las circunstancias del aprendizaje; mientras menores oportunidades de comunicación "real" (como ocurre en el estudio de las lenguas extranjeras), menor es la intimidad del nexo "conocimiento-comunicación", y menor la fluidez en la comunicación. Y es aquí de donde surge la **inseguridad** para el manejo de la lengua.

La solución a estos problemas debe venir en la dirección señalada por autores como Stevick (1972), en la medida en que se incorporen más oportunidades de comunicación en el proceso.

#### 4.0. OTROS ASPECTOS PSICO-PEDAGÓGICOS DEL PROCESO

Muchas personas que no están enteradas con exactitud de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, pero quienes, sin duda, tienen en cuenta su propia experiencia como estudiantes, piensan que éste es un proceso mecánico de simples ejercicios de repetición, de sustitución, de traducción, etc. Por eso suponen que cualquier persona que sepa el idioma puede enseñarlo. Nada más equivocado, como se verá si se tienen en cuenta los planteamientos de los párrafos que siguen.

**4.1. Conflictos Cognoscitivos.**- Cuando el aprendiz de la lengua extranjera llega a iniciar el proceso, ya ha establecido en su mente una estructura cognoscitiva del mundo que lo rodea y ha interiorizado un sistema lingüístico que comunicativiza dicha estructura cognoscitiva. (Cf. Oviedo (1976, 1978 y 1979)). Llámense estas estructuras Visión del Mundo 1 (V-1) y Lengua 1 (L-1). Como ya se anotó anteriormente, V-1 y L-1 están íntimamente asociadas; es decir, L-1 refleja y ayuda a organizar todo el campo socio-cultural de V-1. La lengua que el aprendiz va a estudiar es, desde luego, reflejo y organizadora del campo socio-cultural o Visión del Mundo de otra comunidad; llámense estos sistemas Visión del Mundo 2 (V-2) y Lengua 2 (L-2).

**4.1.1. Transferencia de Conocimientos.**- En todas las etapas de aprendizaje de la lengua extranjera se presenta el conflicto entre L-1 y L-2 (Cf. Oviedo (1979)). El aprendiz, de una manera inconsciente, aplica la "transferencia de conocimientos" (Cf. Bosco (1970)) fenómeno que consiste en aplicar a situaciones nuevas la experiencia acumulada. Como el aprendiz es hablante de una lengua, trata de utilizar ese sistema lingüístico, que tan bien sabe y maneja, para realizar su comunicación en L-2. Este hecho de producir expresiones "híbridas" entre L-1 y L-2 se ajusta perfectamente al fenómeno de la "creatividad" en un sentido cuasi-chomskiano muy amplio. Pero esa transferencia de conocimientos puede tener éxito (i.e. transferencia positiva) o no tenerlo (i.e. transferencia negativa); es decir, puede resultar que coincidan los sistemas y se facilite así la comunicación, o que la coincidencia sea menor y dé origen, entonces, a una serie de errores

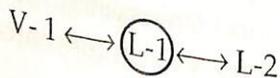


que alteran ya sea drásticamente o ligeramente la comunicación. La transferencia de conocimientos se produce bien sea de sistema a sistema (i.e. transferencia interlingüística), o bien sea de una parte de un sistema a otra parte del mismo sistema (i.e. transferencia intralingüística). En los dos casos la transferencia puede resultar positiva o negativa.

**4.1.2. Práctica Intelectual.**- Algunos profesores tratan de evitar la transferencia negativa, y evitar los errores, por medio de la "concientización" de los estudiantes adolescentes y adultos acerca del conflicto o divergencia estructural. Esto se puede hacer por medio de explicaciones de las reglas de L-2, por ejemplo. No obstante, siempre queda un margen de error que sale a flote en la comunicación libre, debido, quizá, a que la profunda interiorización de L-1 se impone sobre L-2.

**4.1.3. Interiorización de L-2.**- El hecho de hacer conscientes a los aprendices acerca de la estructura de L-2 no garantiza que ellos puedan interiorizar ese "conocimiento", es decir, que puedan "asimilar" el sistema hasta el punto de poderlo utilizar "mecánicamente", inconscientemente, como utilizan su L-1. Como tampoco garantiza una interiorización el solo procedimiento absolutamente mecánico de ejercicios estructurales. Aparentemente, y siguiendo los planteamientos de R. Lakoff (1969), una combinación de aprendizaje consciente y ejercicios de diversa índole producen un resultado de interiorización, aunque poco profunda, de la L-2 que se estudia en calidad de lengua extranjera.

**4.1.4. Traducción y Comunicación.**- Muchas de las limitaciones en la interiorización de L-2 (extranjera) surgen del nexo íntimo que existe entre V-1 y L-1. El aprendiz de L-2 extranjera sigue operando la abrumadora mayor parte del día dentro del contexto V-1  $\leftrightarrow$  L-1 (i.e. convive y se comunica con personas de su mismo grupo socio-cultural); entonces, en su tarea de aprendizaje de L-2, no tiene las suficientes experiencias para lograr establecer el proceso V-2  $\leftrightarrow$  L-2, pero ni siquiera se siente en capacidad o con la seguridad para establecer un proceso de aproximación a un nexo entre L-1 y L-2 (i.e. L-1  $\leftrightarrow$  L-2), — o sea, poder comunicativizar a través de la L-2 su visión del mundo ya formada en su interacción con su grupo social original; el aprendiz generalmente tiende a establecer un nexo indirecto por apelación a la traducción a (o de) la L-1, a saber:



Y esto es verdad — especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje — aun en los casos en que se utilizan ayudas visuales tendientes a evitar este proceso de traducción. (Obsérvese, por ejemplo, cómo los estudiantes, ante la imagen visual, tienden a preguntar qué es lo que quiere decir exactamente la expresión asociada con dicha imagen. La "traducción" parece darles más seguridad. Esta concepción del proceso permite explicar por qué es tan pesada (cuando se logra) la comunicación en el idioma extranjero: el proceso mental tan complejo resta propiedad, adecuación, agilidad y fluidez al intercambio lingüístico.

**4.1.5. V-1 vs. V-2?**- En la medida en que el aprendiz avanza en el conocimiento de la lengua extranjera va penetrando un poco más en la visión del mundo asociada con esa lengua. Parece, de todos modos, que el aprendiz de la lengua extranjera no logra captar, ni mucho menos asimilar, totalmente la relación íntima que media entre V-2 y L-2. Esto no impide que quien aprenda una lengua extranjera cercana estructuralmente a L-1 pueda interpretar de una manera bastante aproximada buena parte de lo que lea u oiga en dicha lengua. Y este hecho no debe asombrarnos si se tiene en cuenta que las lenguas emparentadas comparten una buena porción de sus visiones del mundo y de la estructuración de ciertos tipos de discurso (e.g. el discurso científico, el pedagógico, etc.).

Entonces, si se pregunta si V-1 y V-2 entran realmente en conflicto, la respuesta es negativa si L-1 y L-2 están emparentadas. En otros casos, quizá, puede ser que entren en conflicto; pero en lugar de ver las cosas con criterio estrecho (e.g. tildando el proceso de "penetración cultural") sería conveniente ver que aun los conflictos de alguna manera complementan y enriquecen el mundo cognoscitivo del estudiante de la lengua extranjera.

**4.1.6. Proceso Gradual.**- Conociendo la complejidad de un sistema lingüístico y de los mismos actos comunicativos, es lógico pensar que el aprendizaje de la lengua extranjera seguirá un proceso gradual y bastante lento, dadas las circunstancias de la mínima o ninguna utilización de la lengua extranjera fuera del salón de clase.

La necesidad de seguir esta tendencia es la que exige una planificación para dosificar el contenido de los cursos. Y es aquí donde muchas veces se establece un conflicto entre el criterio analítico de los programadores y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Surge el concepto de **simplicidad/complejidad**. Se gradúan los cursos "procediendo de lo más simple a lo más complejo", pero

desde el punto de vista descriptivo estructural. Esto riñe con el criterio de simplicidad de aprendizaje: lo más simple de aprender es aquello que cumple una función comunicativa inmediata y se usa con más frecuencia; o sea, se aprende más fácilmente aquello que viene a llenar una necesidad de comunicación inmediata.

## 5.0. CIRCUNSTANCIAS DEL PROCESO

Para el presente trabajo, bastará con examinar rápidamente algunas características del **sistema escolar** y otras circunstancias físicas.

5.1. **El Sistema Escolar.**- Consideremos cómo se presenta el proceso en la **escuela secundaria, la primaria, y en la universidad.**

5.1.1. **La escuela secundaria**, que es el nivel educativo más problemático desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, está regida, orientada y supervisada por el Ministerio de Educación Nacional.

Nuestro bachillerato, por ejemplo, contempla una gran cantidad de materias que el aspirante a Bachiller debe cursar y aprobar. Entre este mar de materias aparece el Inglés (y, en virtud de algún convenio internacional, no sería extraño que se incluyeran algunos otros idiomas como el Francés y el Alemán, etc.).

El criterio estrictamente académico con el cual se incluyen los idiomas extranjeros en el currículo del bachillerato no está muy claro. Lo cierto es que los diseñadores de los cursos exigidos por el Ministerio de Educación han establecido unos objetivos tan idealizados que parecería que al terminar el programa los estudiantes serían cuantitativa y cualitativamente hablantes superiores a los mismos hablantes nativos de ese idioma, pues se espera que sean casi **antropólogos** (capaces de comparar y analizar críticamente las dos culturas), **críticos literarios** y hasta literatos, a más de estar capacitados para hablar y comprender el habla en las diversas circunstancias de la vida diaria.

Y todos estos objetivos se supone que deben lograrse en tres horas semanales. con el trabajo que se realiza estrictamente en clase (los estudiantes no tienen tiempo ni oportunidades de estudiar fuera de clase). Esto muestra claramente la brecha que existe entre los programas del Ministerio y la realidad que nos circunda. Se hace obvio que mientras esta situación continúe, el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros continuará enfrentado y condenado al "fracaso".

5.1.2. **La escuela primaria** no contempla en su currículo la enseñanza de idiomas extranjeros. No obstante, algunos colegios privados la incluyen en sus actividades, más como atractivo para cierto tipo de padres de familia que como un verdadero servicio de enseñanza. Aquí la situación se muestra peor, dado que entre la mayoría de los profesores contratados para este menester no existe claridad acerca de lo que es "saber un idioma", ni cómo se aprende un idioma, ni mucho menos cómo se debe abordar la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros con niños de corta edad. En la mayoría de los casos -y contrario a lo que piensan muchos padres de familia "incautos"- es aquí donde comienza la **desmotivación** que aflora más tarde en la vida de los estudiantes de Bachillerato.

5.1.3. **La universidad** colombiana, en general, exhibe en la actualidad un panorama diferente. Con los intercambios con otros países y con la creciente concientización acerca de los problemas relacionados con el campo, los departamentos de idiomas han logrado identificar nuestra realidad y se plantean el diseño de los cursos no ya de acuerdo con un "ente idealizado" de aprendizaje del idioma, sino de acuerdo con las necesidades de los aprendices. Si se trata de formar un profesional docente de la lengua extranjera, se establecerán objetivos amplios pero ajustados a las posibilidades de logro que ofrecen las circunstancias de llevarse a cabo el proceso como lengua extranjera (no en el contexto de una segunda lengua o de una lengua nativa). Ahora, si se trata de contribuir a la formación de un profesional en otras disciplinas, entonces sus necesidades inmediatas se reducen a una formación para la comprensión de la lectura de textos en su campo de conocimiento; y se solicita a los comités de plan de las diversas carreras que incluyan el idioma extranjero únicamente si es necesario de acuerdo con su conocimiento de la realidad de su profesión. Los profesores del idioma determinan, entonces, la intensidad horaria semanal y el número de semestres que ellos consideran adecuados para el logro de los objetivos establecidos; los contenidos del curso se determinan de común acuerdo entre comités de plan y profesores del idioma extranjero.

Estas modalidades empiezan a dar sus resultados positivos de varias maneras:

- la motivación de la mayoría de los estudiantes es más alta, en razón de la utilidad inmediata de su aprendizaje;
- el nivel académico de los profesores se ha elevado a causa de la constante investigación de nuevos modelos lingüísticos y de la labor permanente de producción de materiales docentes; y

(c) en virtud de lo mencionado, se logran mejores resultados de aprendizaje, eliminando así "la frustrante sensación de fracaso."

**5.2. Circunstancias Físicas.** Dentro de las circunstancias físicas vale la pena destacar lo concerniente a las **ayudas educativas** y a la relación entre **espacios físicos y población estudiantil**.

**5.2.1. Ayudas Educativas.-** Basta con echar un vistazo rápido a dos grandes conjuntos: **textos y materiales, laboratorios y otras ayudas.**

**5.2.1.1. Textos y Materiales.-** Las ayudas educativas comunes a todas las circunstancias y niveles de la enseñanza-aprendizaje de idiomas son los textos. El problema de la mayoría de los textos disponibles en el mercado es que no fueron diseñados para llenar las necesidades de nuestros estudiantes. Han sido elaborados con un criterio universalista, pensando en el cúmulo de conocimiento "ideal" del aprendiz de la segunda lengua, a discreción del autor (o equipo de autores) correspondiente. Los objetivos de dichos textos son tan amplios como los del Ministerio de Educación; y al igual que en los programas del Ministerio, los logros son casi nulos.

La experiencia universitaria señala que para obtener buenos resultados es necesario permanecer produciendo textos o materiales que se adecúen a las circunstancias específicas de los diversos grupos de estudiantes.

**5.2.1.2. Laboratorios y Otros.-** La existencia de laboratorios (o al menos grabadoras o tocadiscos allí donde los haya) por sí misma -como bien lo señala Wardhaugh (1969)- no contribuye en nada a mejorar logros de aprendizaje. Son los programas de trabajo los que deben buscar los logros; pero, una vez más, los programas que se utilizan normalmente en nuestro medio no están adecuados a nuestras circunstancias y por eso muy poco han contribuido en nuestra labor.

**5.2.2. Espacios Físicos y Población Estudiantil.-** Son muy pocas las instituciones que cuentan con locales que pudieran llamarse adecuados para la docencia, y mucho menos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Las aulas son estrechas y poco aireadas; y si son aireadas el ruido que se hace en todo el edificio o en la calle ahoga la voz esforzada del profesor. Y en la abrumadora mayoría de los casos, los salones son insuficientes para albergar el número de estudiantes; hasta tal punto llega la situación que,

en muchas ocasiones, el profesor debe hacer su ingreso al aula caminando de lado por un pasillo estrecho, y escasamente tiene espacio para maniobrar entre el tablero y la primera fila de estudiantes. Son estas aulas los lugares más adecuados para la indisciplina y la desatención, y por ende, para ayudar a enmarcar los resultados negativos de la labor docente.

## 6.0. CONCLUSIONES

6.1. La enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros ha venido enfrentando una situación de logros mínimos, cuando no absolutamente negativos.

A esta situación, independientemente de la enorme complejidad del proceso mismo, contribuyen:

- a) **Las autoridades educativas**, cuando establecen objetivos que son imposibles de lograr; cuando permiten que las instituciones educativas operen en condiciones locativas pésimas y con superpoblación estudiantil; cuando no estimulan la investigación y la producción de los docentes con mejores condiciones laborales; cuando establecen currículos y reformas curriculares inconsultos y desubicados.
- b) **Los profesores**, cuando no procuran formarse académicamente para poder comprender la complejidad de la tarea que tienen entre manos; cuando no buscan caminos que los lleven a resolver los problemas de aprendizaje de sus diferentes grupos de estudiantes; cuando, abrumados por las circunstancias negativas, caen en la apatía.

- c) **Los estudiantes**, cuando buscan el camino más fácil para aprobar el curso y hacen resistencia pasiva al aprendizaje; cuando dan salida a sus inquietudes a través de la displicencia, la desmotivación y la indisciplina; cuando no se responsabilizan de su función de aprendices.



6.2. Esta situación es susceptible de mejoría en la medida en que todos los involucrados en el proceso contribuyan a cambiar las circunstancias, aceptando cada uno su responsabilidad.

Las autoridades educativas deben, para la planificación curricular, asesorarse de profesionales

bien informados sobre los problemas y realidades de nuestro medio. Los profesores deben formarse con una visión amplia y crítica del campo que los ocupa. Las circunstancias físicas, económicas, sociales, psicológicas y pedagógicas deben contribuir a establecer un ambiente de trabajo y de motivación hacia el aprendizaje.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, HAROLD B. y RUSSELL N. CAMPBELL (eds.) (1972), *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill International Book Company.
- ALLWRIGHT, DICK (1975), "Language Learning Through Communication Practice". (Mimeo. Universidad del Valle).
- (1978), "Abdication and Responsibility in Language Teaching". Trabajo preparado para el Coloquio de Lingüística Aplicada de Berne, 1978. (Mimeo. Universidad del Valle).
- BOSCO, FREDERICK J. (1970), "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL", en *TESOL Quarterly*, Marzo, 1979, pp. 73-88. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 369-384.
- DUBIN, FRIDA y ELITE OISHTAÍN (1977), *Facilitating Language Learning. A Guide-book for the ESL/EFL Teacher*. New York: McGraw-Hill International Book Company.
- GATENBY, E. V. (1950), "Conditions for Success in Language Learning", en *English Language Teaching*, No. 6 (1950), pp. 143-150. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 43-48.
- LAKOFF, ROBIN (1969), "Transformational Grammar and Language Teaching", en *Language Learning*, No. 19 (1969), pp. 117-140. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 60-80.
- OVIDIO A. TITO NELSON (1976), "Consideraciones sobre la Enseñanza-Aprendizaje de los Idiomas Extranjeros", en *Lenguaje* No. 1, pp. 7-27.
- (1978), "Enseñanza-Aprendizaje de las Estructuras Sintácticas de Lenguas Extranjeras", en *Lenguaje*, No. 8, pp. 5-46.
- (1979), "Aspectos Sintáctico-Semánticos de la Adquisición del Inglés como Segunda Lengua", en *Lenguaje* No. 10, pp. 11-91.
- SPICER, A. W. H. MITTINS and C. E. DAWSON (1978), "The Education and Training of Teachers". Trabajo presentado ante el NCLE (National Congress on Languages in Education), Inglaterra.
- STEVICK, EARL W. (1972), "Evaluating and Adapting Language Materials", en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 101-120.
- WARDHAUGH, RONALD (1969), "TESOL: Current Problems and Classroom Practices", en *TESOL Quarterly*, No. 3 (1969), pp. 105-116. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 8-19.

## LA "PERSPECTIVA" EN LA GRAMÁTICA\*

### Resumen<sup>1</sup>

En este estudio se plantea la necesidad de incorporar el concepto de *Perspectiva* en una gramática de corte transformacional para "explicar" de una manera más adecuada las relaciones que median entre significantes y significados.

Se presenta la "Perspectiva" como el proceso de orientación que adelanta el hablante para conllevar lingüísticamente un complejo de ubicaciones:

- (a) La de los interlocutores frente al evento comunicativo,
- (b) la del evento expresado frente al acto comunicativo, y
- (c) la de la expresión frente a los intereses comunicativos del hablante (o de los interlocutores).

### 0. INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, "Anotaciones para el Estudio de la Sintaxis en la Comunicación" (Oviedo, 1978, Popayán), se había sugerido que gran parte del estudio de la sintaxis debía centrarse en lo que puede llamarse la "Perspectiva". En el presente estudio se tratará de precisar el concepto de "perspectiva" y analizar sus consecuencias en la gramática.

0.1. Para comenzar, se tomará como premisa básica aquella concepción que presenta la **gramática** como un sistema de reglas que permite asociar sonidos (y escritos) con significados. Es decir, aquí se entiende por gramática el aparato teórico que conduce a analizar en qué forma se relacionan los significantes con los significados; o, puesto en otros términos, de qué manera tanto las estructuras sintácticas y las fonológicas como las representaciones

\* Publicado en revista *Lenguaje* N° 13 de julio de 1982.

<sup>1</sup> Este trabajo se presentó en el XII Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura, reunido en Neiva en Octubre de 1979.