

LA SELECCIÓN DE TEXTO GUÍA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS*

INTRODUCCIÓN

0.1 *El Problema.* Sin que se pretenda implicar que el texto guía lo es todo (pues, obviamente, no lo es, ni lo puede, ni lo debe ser), no se puede negar que éste influye notablemente en los logros o fracasos de los estudiantes. El trabajo con un texto guía inadecuado puede frustrar a los aprendices, quienes ven en el curso un trabajo desgastador e improductivo. Igualmente, las adaptaciones improvisadas pueden desconcertar a los estudiantes. Y, en los dos casos, éstos pueden caer en la desmotivación, a través de la cual pueden llegar a ese fenómeno conocido como "bloqueo psicológico", o sea, a la imposibilidad de aprender inducida por causas afectivas que se hacen inconscientes.

En Colombia, la inmensa mayoría de profesores de Idiomas (i.e. de Español y de Idiomas Extranjeros), a nivel de educación primaria y secundaria, desarrolla sus cursos basándose en algún texto guía prefabricado y distribuido por alguna casa editorial.

Esta situación, en apariencia, absolutamente normal. Lo que si constituye un problema grave es el hecho notorio de que, con contadas excepciones, los profesores no son plenamente conscientes de las razones teórico-prácticas que pueden justificar una de las posiciones señaladas por Stevick (1972): adopción, adaptación o rechazo de un determinado texto guía; y adoptan un texto a la ligera, sin medir las consecuencias, casi siempre negativas, de su decisión.

0.2 *Propósito.* El presente trabajo tiene como finalidad invitar a los profesores de Español y de Idiomas Extranjeros a reflexionar sobre una de las actividades inherentes al ejercicio docente y que se puede clasificar como crítica: la selección de texto guía.

*Publicado en revista *Lenguaje* N°15 de abril de 1985.

Para tal fin, se ensaya aquí un trabajo de sistematización, que a la vez que permita una visión global del proceso de selección desde un punto de vista teórico, sirva de guía práctica para el examen de los textos guías disponibles.

0.3 *Conceptos Básicos.* Antes de entrar a precisar los factores que orientan la selección de un texto guía, es conveniente ubicar esta actividad en un marco de referencia más amplio: el mundo de la instrucción.

0.3.1. Una mirada global a la instrucción o a la enseñanza-aprendizaje de un campo de conocimiento cualquiera conduce a plantear que ésta es un evento de comunicación (Baena, 1983) que involucra a unos actores que cooperan en la clarificación y asimilación de unos saberes, o en la problematización de algún objeto de conocimiento, en circunstancias físicas y psicosociales específicas (CF. Oviedo, 1980).

En líneas generales, y sin que se pretenda enumerar exhaustivamente todos los elementos pertinentes para la descripción de evento tan complejo, se pueden identificar algunos de ellos:

- 1) Los actores son, obviamente, el profesor y los estudiantes.
- 2) Las circunstancias físicas, que son de carácter espacio-temporal e instrumental, incluyen elementos tales como el sitio geográfico, el aula de clase, la época del año (verano, invierno, época de cosecha, etc.), la proporción de tiempo disponible para la instrucción y, desde luego, el material de apoyo (dentro del cual el texto guía es una parte importante).
- 3) Las circunstancias psicosociales tienen que ver con aspectos tales como la formación académica y la personalidad pedagógica del profesor, el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, su status socioeconómico, su mundo afectivo (que incluye su motivación para asimilar el campo de conocimiento objeto de la instrucción), las actitudes de sus familiares hacia la educación en general y hacia los campos de conocimiento objeto de la instrucción en particular, los contenidos programáticos o curriculares, y la adecuación del discurso pedagógico para orientar el proceso de aprendizaje de los discursos específicos de las disciplinas involucradas.

Todos estos elementos constituyen una red de interdependencia tal que el desconocimiento, la exclusión, o la mala utilización de alguno de ellos pueden convertir la instrucción en un evento de comunicación inadecuado o fallido, lo cual podría ir en detrimento del desarrollo cognoscitivo, comunicativo y afectivo de los estudiantes.

0.3.2. La enseñanza-aprendizaje de idiomas comparte con los otros campos de instrucción el mismo esquema general. No obstante, la complejidad de la instrucción en idiomas es mayor que en los otros campos, en razón de lo que se trata de explicar a continuación.

El objeto de instrucción en idiomas es, precisamente, la lengua en general, i.e. su forma, funcionamiento y funciones (Cf. Baena, 1980). Es decir, es el estudio y asimilación (u optimización del empleo) de un sistema lingüístico que se constituye tanto en instrumento como en materia y forma del pensamiento, del conocimiento, de la comunicación, de la expresión personal y de la creación estética, y que, por lo tanto, se materializa en variados tipos de discurso, cada uno de los cuales se adecúa para cumplir alguna de las funciones señaladas. En contraste con esto, en otros campos la instrucción se centra primordialmente en la función cognoscitiva, la cual se concretiza en el manejo de un solo tipo de discurso a la vez (e. g. el de las ciencias naturales, el de las ciencias sociales, etc.) pero dando por sentado que el alumno es ya un hablante-oyente maduro en lo que respecta a forma, funcionamiento y funciones de su idioma.

0.3.2.1. Ahora bien, dentro del campo de instrucción en idiomas es necesario distinguir entre la lengua nativa y lenguas no-nativas (i.e. segundas lenguas o lenguas extranjeras (C.F. Oviedo, 1980). En el caso de la lengua nativa, la instrucción apunta a un óptimo cumplimiento de las diversas funciones de la lengua ya conocida por el estudiante, y que se realizan a través tanto del discurso oral como del escrito. En el caso de las lenguas no-nativas, la instrucción apunta a la asimilación de un sistema lingüístico nuevo, a través del cual se pueden cumplir una o varias funciones de las que el estudiante puede cumplir en su lengua nativa. Estas funciones son seleccionadas como el eje del curso de idioma no-nativo por razones prácticas, i.e. atendiendo a las circunstancias específicas de cada grupo de estudiantes. Aquí normalmente se hace énfasis ya sea en lo oral o ya en lo escrito; y, en este último caso, se hace énfasis en la comprensión de lectura de un tipo especial de discurso, tal como el de la Física, la Química, la Historia, etc.

0.4 Organización del Trabajo. Hasta aquí se han expuesto algunos elementos teóricos que permiten visualizar la selección de texto guía como una actividad que se inscribe y toma forma en las complejas relaciones del mundo de la instrucción. En las secciones subsiguientes, se abordará el análisis de diversos aspectos teórico-prácticos que juegan un papel importante en la selección de texto guía. tales como: 1) concepto de "selección", quién selecciona, bases para

la selección: y 2) aspectos académicos: marco conceptual, objetivos, contenidos lingüísticos y pragmáticos, y adaptabilidad del texto.

1.0 SELECCIÓN DE TEXTO GUÍA

1.1 Concepto de 'Selección'. La 'selección' es un proceso a través del cual una persona (o grupo de personas) escoge uno o varios objetos¹ de entre un número mayor de éstos, según un conjunto de criterios preestablecidos y con una finalidad determinada.

El docente se plantea de antemano una serie de criterios académicos (esencialmente cognoscitivos), sociales y materiales que él juzga que los textos deben seguir para merecer su mayor aceptación. A la luz de estos criterios evalúa detenidamente cada texto y, finalmente, según las necesidades y posibilidades de su medio, escoge uno (o varios) que, en su juicio, se acerca más a su ideal (i. e. a sus expectativas y a su saber teórico-práctico) y que, por consiguiente, le ofrece el mejor potencial para sus circunstancias docentes-discentes.

Aunque la selección implica una evaluación, ésta concierne estrictamente al potencial y no a los resultados que se logren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación final (o global) de un texto guía requiere un seguimiento longitudinal y se establece empíricamente según los logros de los objetivos buscados a través del proceso instruccional en cada circunstancia específica de uso del texto guía.

El concepto de selección de texto guía debe interpretarse, entonces, como una evaluación preliminar, no definitiva, que arroja luces sobre el potencial del texto para un profesor determinado, con unos estudiantes determinados, en unas circunstancias determinadas.

1.2 ¿Quién selecciona? De acuerdo con lo establecido en las secciones anteriores quien tiene que hacer la selección de texto guía es el profesor de la materia respectiva, pues el texto va a constituirse en su auxiliar y, por consiguiente, debe estar, hasta donde sea posible, acorde con su conocimiento y experiencia profesional, con su personalidad, adecuado en alto grado para sus alumnos, y, en general, a las circunstancias socio-económicas en las que él se desempeña.

1.3 Bases para la selección. La selección del texto guía va a depender de una confrontación multilateral entre diversos aspectos que intervienen en el proceso

¹ Aquí se entiende por "objetos" todo aquello que es aprehensible por la mente humana: personas, animales, cosas, actos, etc.

educativo e instruccional y que se pueden resumir en los siguientes: a) Conocimientos e intereses del profesor; b) edad, conocimientos, necesidades, intereses y posibilidades socio-económicas de los alumnos; c) objetivos y contenidos curriculares delineados ya sea por las autoridades educativas del país o de la región, o ya sea por el mismo profesor; d) dotación o recursos físicos para la instrucción; y e) contenidos conceptuales (sobre el lenguaje y la metodología), temas de instrucción y recursos pedagógicos incorporados en el texto.

Para efectos del análisis de los textos guías potenciales, todos estos aspectos se pueden aglutinar en torno a dos grandes ejes, a saber: 1) aspectos académicos, y 2) aspectos físicos. En el presente trabajo, sin embargo, solamente se analizarán los aspectos académicos. En cuanto a los aspectos físicos, baste con indicar que éstos tienen que ver con la presentación en general, con la relación costo/valor pedagógico, y con la disponibilidad en el mercado que tenga el texto.

2.0 ASPECTOS ACADÉMICOS

2.1 Marco conceptual o enfoque teórico. *Está constituido por un conjunto de axiomas y de creencias (i.e. conocimiento científico mas ideología) acerca de la naturaleza del objeto de conocimiento en cuestión. (Cf. Anthony, 1963)*

En el caso particular de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, el marco conceptual debe acomodarse a la naturaleza de ésta para su conversión en objeto de conocimiento. Una primera ojeada revela que, empíricamente, este objeto involucra una lengua (o más) y un proceso pedagógico de instrucción y asimilación de saberes, lo cual le confiere al objeto de conocimiento una complejidad especial, y hace de éste un campo interdisciplinario. Por una parte, el estudio analítico de las lenguas corresponde a la ciencia del lenguaje: la lingüística en todas sus ramas (i. e. lingüística formal o descriptiva, psico y sociolingüística, análisis del discurso, teoría de la enunciación, etc.). Por otra parte, los procesos cognoscitivos de la asimilación de saberes son del campo de estudio de la psicología; y los procesos pedagógicos, que incluyen la instrucción, caen, obviamente, bajo el campo de acción de la pedagogía.

Existen diversas tendencias a las que, para abreviar, se les denomina normalmente con términos tomados de la lingüística y/o de la psicología, o con términos tomados de las estrategias o de las técnicas más representativas de cada tendencia. Así, pues, existen marcos conceptuales tales como: gramática-traducción, método directo o natural, enfoque estructural-conductista, enfoque

transformacional-cognoscitivo, enfoque-nocional-funcionalista, enfoque semántico-comunicativo, etc. Estos marcos conceptuales van haciendo su aparición tanto en la medida en que las disciplinas "madres" (lingüística, psicología, pedagogía), van haciendo progreso en el conocimiento, como en la medida en que la práctica de la enseñanza-aprendizaje de idiomas revierte con información sobre las disciplinas "madres".

En este trabajo no se intentará caracterizar ninguno de los enfoques enumerados, pues sobre el particular existen publicaciones de fácil adquisición. Basta aquí con afirmar que un examen serio de los diversos marcos conceptuales dará como resultado que ellos no son mutuamente excluyentes (o absolutamente incompatibles entre si), sino que, por el contrario, parecen complementarse y perfectamente podrían integrarse (Cf. Tina de Zuluaga, 1980). De hecho, todos miran hacia la función comunicativa del lenguaje, pero abordan el problema desde ángulos diferentes, de maneras diferentes, y por consiguiente, producen visiones del objeto diferentes. Esto, sin embargo, no debe confundir a nadie; y, para efectos del profesor de idiomas, todos esos enfoques o marcos conceptuales pueden verse como momentos diferentes de un mismo desarrollo del campo de conocimiento en cuestión.

En líneas generales, la mayoría de los marcos conceptuales sobre la naturaleza de las lenguas son semejantes en algunos de sus puntos de vista. En esencia, todos aceptan que las lenguas constituyen sistemas de signos (formas y contenidos), es decir, son entes que poseen algún tipo de organización, lo que permite que se les estudie ordenadamente y se puedan formular generalizaciones (ya sea a nivel particular de cada lengua o ya sea a nivel universal). Además, todos comparten la idea de que la lengua cumple ciertas funciones y todos coinciden en que la comunicación es una de ellas. Por otra parte, aunque los marcos conceptuales no están de acuerdo en cuanto a la prioridad de una u otra, todos reconocen que la lengua tiene manifestaciones orales y escritas. Igualmente, aunque la relación puede verse de maneras diversas, tampoco difieren mucho los marcos en la idea de relacionar íntimamente la lengua y la cultura.

En lo que respecta a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en lo que tiene de cognición, los diversos enfoques se pueden polarizar entre el conductismo y el cognoscitivismo. La primera tendencia ve el proceso en su aspecto superficial, i. e. en lo que es directamente observable en el intercambio lingüístico, tal como la producción "automática", "inconsciente", de las expresiones en una situación concreta; entonces postula el proceso como un condicionamiento, i. e. como un establecimiento de hábitos

para dar respuestas determinadas a estímulos determinados. En contraste, la segunda tendencia (i. e. el cognoscitivismo) centra su atención sobre lo que no es directamente observable en el intercambio lingüístico: la mente humana, i. e. lo que subyace al comportamiento verbal; entonces postula el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como uno de adquisición y almacenamiento de conocimiento estructurado como principios generativos, es decir, como conocimiento representable como reglas que permiten una interacción lingüística creativa (no condicionada).

Ahora bien, la tendencia cognoscitiva puede tomar dos rutas metodológicas diferentes: a) una que se centra en el aprendizaje racional de las formas lingüísticas y que da por sentado que, gracias a la experiencia cognoscitiva y comunicativa que posee en su lengua nativa, el aprendiz podrá utilizarlas adecuadamente cuando sea necesario, o b) una que se centra en la funcionalidad de la lengua, i. e. que busca el conocimiento de la lengua en la asociación de forma y función, caso en el cual se habla de un enfoque comunicativo.

2.1.1 El marco conceptual juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, pues, tal como lo señala Anthony (1963), de él se desprenden las estrategias y las técnicas que le dan forma al proceso. Por eso es conveniente que cada profesor se haga consciente de cómo concibe él la enseñanza-aprendizaje de idiomas, pues esta concepción deberá confrontarse con la que orienta cada texto que se analice. Mientras más cerca esté el enfoque que maneja el texto del que ha establecido el profesor, mejor potencial tendrá para éste.

Por lo general, un texto-guía elaborado a conciencia hará explícito el marco conceptual dentro del cual fue concebido; y éste se plantea o bien en el prefacio, o bien en las guías para el profesor (si es que el texto las trae). En otros textos, escritos con menor nitidez conceptual, normalmente se hace necesario examinarlos detenidamente de principio a fin para detectar la posible concepción teórica que subyace en ellos. No está de más advertir, sin embargo, que en absolutamente todos los casos es conveniente hacer el examen general de los textos, pues no es nada extraño encontrar que el prefacio proclama un determinado enfoque teórico mientras el contenido se encuadra dentro de otra concepción diferente.

2.2 *Objetivos*. Los objetivos de un curso normalmente obedecen a las necesidades inmediatas de sus usuarios. Por eso, el profesor antes de programar sus objetivos debe consultar con sus estudiantes acerca de sus necesidades

cognoscitivas en relación con la lengua. Aquí cabe establecer dos categorías básicas para la instrucción: a) clases no institucionalizadas, o sea aquellas que se dictan a personas interesadas en aprender el idioma fuera del control de las autoridades educativas: normalmente se conocen como clases particulares; y b) clases institucionalizadas, o sea aquellas que se realizan en algún plantel educativo bajo el control de las autoridades respectivas.

En el primer caso, el profesor de lengua extranjera deberá informarse de detalles tales como si el estudiante va a viajar a un país donde se requiera el idioma que desea aprender, y, si es así, cuál será su actividad (turismo, negocios, estudio, etc.); o si el estudiante desea comprender textos escritos en el idioma extranjero a nivel general (i. e. todo tipo de discurso), o a nivel de especialidad (i. e. un tipo específico de discurso).

Igualmente deberá informarse del nivel de conocimiento y habilidades comunicativas del alumno en ese idioma, pues así mismo se diseñarán objetivos mucho más específicos. En cuanto al profesor de lengua nativa, lo más probable es que no dicte clases particulares; pero si llegara a dictarlas, también debe informarse de las necesidades del alumno, ya sea que necesite mejorar su comprensión e interpretación de lectura en general o en un tipo de discurso específico, o ya sea que necesite comunicarse con más eficacia oralmente o por escrito.

En el segundo caso, el de las clases institucionalizadas (i. e. en la educación primaria, secundaria, o universitaria), los objetivos se establecen, más que todo, de acuerdo con las necesidades curriculares (que son, igualmente, necesidades inmediatas) de las cuales casi nunca son conscientes los estudiantes. La tendencia actual en la enseñanza de idiomas extranjeros en la secundaria, según los programas del Ministerio de Educación Nacional, es a que el estudiante se forme una visión global de las funciones comunicativas del idioma y que desarrolle en un mínimo tanto las habilidades orales como las escritas: en lo que respecta al Inglés, se hace énfasis en el discurso oral en los grados 6 y 7, y se hace énfasis en el discurso escrito en los grados 8 y 9; en lo que respecta al Francés, se busca un equilibrio de las habilidades orales y escritas en los grados 10 y 11.² En los cursos de Español (lengua nativa) se busca un equilibrio entre todas las habilidades y funciones, pero se hace énfasis en el análisis formal (Cf. Rojas, 1980) y en el discurso literario, buscando producir comunicadores más eficaces. En lo que respecta al Español, la reforma de la programación que en la actualidad impulsa el Ministerio, hace énfasis en el logro de una mayor efectividad en el

²Esta situación cambia con cada reforma de los programas del M.E.N.



cumplimiento de las diversas funciones de la lengua; por lo tanto, se busca una mayor cobertura en lo que respecta a tipos de discurso: literario y no literario.

2.2.1 Los objetivos juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, pues ellos, en asocio con el marco conceptual, por una parte ayudan a determinar el rumbo que toma el curso y la actividad que se debe desplegar, y, por otra, orientan en la evaluación del trabajo realizado para el logro de las metas propuestas.

El profesor deberá confrontar los objetivos que él se propone con los objetivos trazados en los textos guías disponibles. Mientras mas cercanos estén los unos de los otros mejor potencial tendrá el texto para su caso particular.

Normalmente un texto guía bien elaborado es explícito acerca de los objetivos que se persiguen con el trabajo allí planificado. Esto facilita la confrontación anotada. Sin embargo, en este punto se requiere, una vez más, un examen global del texto, pues, la probabilidad de lograr los objetivos depende en gran parte del manejo que se haga del programa en términos de contenidos y actividades sugeridas. Entonces mejor potencial tendrá un texto que no sólo coincida con los objetivos que debe buscar el profesor, sino que, a juicio de éste, ofrece los mejores medios para lograrlos.

2.3 *Contenidos*. Una vez más, el texto que ofrece el mejor potencial para el profesor será aquel cuyos contenidos estén mas cercanos de su plan general de acción.

Los contenidos de un curso de idiomas están determinados por varios factores, especialmente por el marco conceptual general, objetivos debidamente establecidos, y por la experiencia cognoscitiva, afectiva y comunicativa de los usuarios.

En líneas generales, todo texto guía de idioma es una manera de despliegue material de un marco conceptual, un método y unas técnicas, centrado sobre muestras lingüísticas seleccionadas y organizadas según los criterios y preferencia de su autor.

Generalmente los textos disponibles en el mercado han sido diseñados con una visión universal, i. e. con miras a cubrir la población total de un país o del mundo, según el caso, y por consiguiente no han tenido en cuenta las necesidades de grupos regionales. Esto hace que los contenidos de un texto determinado puedan estar más cercanos o más distantes de muchos núcleos de usuarios potenciales.

A continuación se discutirán algunos elementos que ayudan a orientar el análisis preliminar de los textos.

2.3.1 *Base*. Los textos tienden a organizar su contenido agrupándolo en unidades de trabajo (contenido amplio), lecciones (contenido para una jornada de trabajo, incluido en la unidad) y secciones (un aspecto particular de la lección). Y toda esta organización está montada sobre aspectos de la lengua objeto de instrucción. Estos aspectos así utilizados constituyen, entonces, la base del texto.

Dependiendo de la concepción teórica del autor, el texto se construye sobre una base u otra. Entre las bases más comunes se encuentran: la gramatical, la situacional, la textual, y la nocional/ funcional (o de actos de habla). Estas bases se discutirán brevemente a continuación.

2.3.1.1 *Gramatical*. Algunos textos, normalmente asociados con enfoques estructural-conductistas (y aún transformacional-cognoscitivistas), toman como elemento axial la gramática de la lengua. Estos textos hacen énfasis en patrones oracionales y en la morfología de la lengua en general; pueden presentar en cada unidad de trabajo un punto de partida tal como un diálogo o una lectura, pero el "foco" (Cf. Breen y Candlin, 1979) está centrado en estos elementos como ejemplificación del tema gramatical (e.g. to be en tercera persona del singular, tiempo presente; uso del auxiliar do, etc.). De esta manera, estos diálogos o lecturas son, casi invariablemente, muestras inauténticas de la lengua, es decir, son ejemplos contruados para el caso, pero seguramente nadie diría o escribiría en una situación real.

En textos de base gramatical se parte de la creencia que el estudiante debe asimilar la forma de la lengua independientemente de sus usos; éstos, se espera, llegarán como una consecuencia natural del conocimiento del sistema lingüístico.

2.3.1.2 *Situacional*. Algunos textos utilizan, como muestra lingüística de apertura de la unidad de trabajo, un diálogo ambientado en una situación de interacción específica tal como: en el consulado de algún país, en el aeropuerto, en el avión, en la aduana, etc. Aunque la muestra contenga expresiones cercanas a expresiones auténticas, la explotación del material, en la mayoría de los casos, cae muy cerca del trabajo del texto de base gramatical: se escoge un conjunto de las estructuras de la muestra y se emprende una mecanización de ellas, dejando las otras a un lado.

2.3.1.3 *Asociativa de Campos Semánticos*. El foco de la unidad de trabajo se centra, más que todo, en la asimilación de vocabulario sistematizado en torno a lo que serían "campos semánticos". Por ejemplo, la familia (el padre, la madre, los hijos, los abuelos, los tíos, los primos, etc.), la casa (sala-comedor, alcobas,

cocina, jardín, patio, baños, etc.), el colegio (salones, patio de recreo, sala de profesores, oficina del rector, secretaría, etc.), el salón de clase (el tablero, las paredes, el piso, el cielo raso, las ventanas, los pupitres, etc.), las estaciones del año (primavera, verano, otoño, invierno), y así sucesivamente.

Aquí entonces, se van introduciendo expresiones lingüísticas que nombran y describen los diversos elementos de cada campo semántico por su ocurrencia habitual o por su interrelación espacial o temporal, según el caso.

2.3.1.4 *Textual*. Se inicia la unidad de trabajo con una selección de lectura sobre algún tema (e. g. una historia corta, información sobre algún país, una descripción de algún objeto, etc.), cuya pertinencia en el marco de trabajo no es muy clara. Posteriormente se hace una explotación con base en preguntas sobre el contenido de la lectura; las respuestas, por lo general, se encuentran en el texto de una manera obvia. Se pasa luego a una explotación gramatical de alguna estructura o de algún concepto (semántico o estructural) que puede aparecer o no en la selección de lectura, pero que generalmente obedece a un programa de trabajo estructural conductista, i.e. se centra en el estudio y/o la asimilación mecánica de la gramática.

2.3.1.5 *Nocional/Funcional (o de actos de habla)*. La unidad de trabajo se constituye en torno a diálogos o expresiones asociadas con ciertos actos comunicativos tales como 'dar órdenes', 'pedir y dar información personal', 'contradecir', 'formular una invitación', 'aceptar o rechazar una invitación', 'hacer una sugerencia', 'ordenar una comida', 'dar instrucciones', etc. No hay preocupación mayor por el control de las estructuras gramaticales, sino, más bien, por el desarrollo de habilidades comunicativas.

También se puede construir la unidad de trabajo en torno a selecciones de lectura, pero éstas no se utilizan como un tema amplio para explotación como en el caso de las unidades de trabajo de base "textual", sino con la preocupación de que el estudiante aprenda a asociar formas lingüísticas con nociones y funciones tales como: 'definiciones', 'descripciones de estructuras', 'descripciones de procesos', 'formulación de hipótesis', 'ejemplificación de un concepto', 'generalizaciones', etc.

2.3.2 *Técnicas*. La base del texto normalmente se materializa en una serie de elementos lingüísticos (como se dijo); además, aparece acompañada de otros elementos gráficos y actividades (o ejercicios) que se espera que los estudiantes, guiados por el profesor y/o el mismo texto, realicen para lograr una asimilación del contenido propuesto. Estos dispositivos y actividades constituyen lo que aquí se llama "técnicas". La forma que tomen éstas depende, lo mismo que la

base, del marco conceptual adoptado por el autor y de las estrategias generales por él diseñadas según los objetivos buscados. De una manera más directa, las técnicas están inspiradas en conceptos tales como: 1) "modos de representación de la materia", 2) "desarrollo de una escala de la manipulación a la comunicación", y 3) "componentes" (de la unidad de trabajo), conceptos que se explican a continuación.

2.3.2.1 *Los "modos de representación de la materia"*. El aprendizaje es posible gracias a la percepción que del objeto de conocimiento realice el aprendiz. Para facilitar la percepción, entonces, la materia objeto de estudio debe desplegarse de tres modos, a saber: icónico, simbólico y actuativo (Bruner, 1966, citado por Bosco, 1970).

2.3.2.1.1 *El modo icónico*. Involucra imágenes visuales que tienen una relación directa con los objetos por ellas representados. Así, fotografías o dibujos de personas, animales, cosas, eventos, etc. constituyen modos de representación icónicos.

Estas imágenes pueden cumplir múltiples funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras las siguientes:

a) como ambientación del contenido general de una muestra lingüística, para facilitar la comprensión; b) como representación del significado referencial (o ideativo) de las expresiones, tal como se pretendió usar en algunos "métodos directos", buscando que el estudiante aprenda a "pensar directamente" en el idioma extranjero; c) como punto de partida para actividades comunicativas guiadas por el profesor, tales como narraciones, asociación de situaciones personales con las representadas en los iconos, etc.

El valor del modo de representación icónico en un texto determinado depende de la claridad y pertinencia de las ilustraciones para la situación comunicativa (contenido discursivo) y pedagógica (intereses, motivación y gustos pictóricos del profesor y de los estudiantes usuarios del texto).

2.3.2.1.2 *El modo simbólico*. Trae a colación representaciones que no tienen un nexo directo con los objetos por ellas evocados, sino que son convenciones, es decir, son representaciones elaboradas en el ejercicio intelectual y comunicativo del hombre. Por ejemplo, un árbol estructural no representa de una manera directa una expresión dada, sino que representa convencionalmente el concepto de "oración". Así, pues, las proposiciones lógicas asociadas con un campo de conocimiento (como la naturaleza del lenguaje o la estructura de las lenguas) y la lengua interiorizada (i.e. la competencia comunicativa) pueden ser

representadas simbólicamente como "notas de gramática y de propiedad sociolingüística".

El valor de este modo de representación en un texto determinado depende de la adecuación de las explicaciones estructurales y comunicativas a los objetivos trazados para el curso y de los intereses intelectuales (i.e. de raciocinio) de los estudiantes.

2.3.2.1.3 *El modo actuativo*. Hace referencia a los patrones de respuestas psicomotoras, es decir, a las actividades que debe realizar el aprendiz en su proceso de asimilación de la materia objeto de estudio. Por ejemplo, para aprender a oír o a hablar una lengua el aprendiz debe hacer ejercicios de audición y fonación. Nadie aprende a hablar una lengua si no tiene oportunidad de actuar en esa lengua.

El valor de este modo de representación entonces se mide por la pertinencia de los ejercicios propuestos para el logro de los objetivos trazados tanto por los autores de los textos como por los profesores que desean utilizarlos.

2.3.2.2 *Escala de la manipulación a la comunicación*. Teniendo en mente el modo de representación actuativo, las técnicas para la enseñanza-aprendizaje de idiomas pueden concebirse en una escala de actividades que fluctúan entre la manipulación y la comunicación (Cf. Prator, 1965).

Las actividades son:

- a) **Totalmente manipulativas**, si el estudiante está totalmente controlado por el profesor o por el texto guía. Tal es el caso de los ejercicios de repetición oral o de copia de un texto guía escrito.
- b) **Predominantemente manipulativas**, si el estudiante está controlado por el profesor o por el texto guía pero tiene que aportar algo de trabajo intelectual de su parte. Por ejemplo, cuando en una clase de Inglés en que se está practicando la manera de "pedir y dar información sobre la familia", los estudiantes trabajan con expresiones como: *¿What is your father?; He's a pilot;* pero en lugar de que todos repitan lo mismo (que es un ejercicio sin sentido), se hace que cada estudiante responda según su realidad, pero siguiendo el "patrón estructural" que se está practicando.
- c) **Predominantemente comunicativas**, si, en la actividad, el profesor o el texto guía controlan el tema pero no las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, cuando el profesor propone que los estudiantes hablen de lo que hicieron el fin de semana.

d) **Totalmente comunicativas**, si la interacción lingüística surge espontáneamente de los estudiantes. Por ejemplo, algún estudiante abre la clase de idiomas con un tema como el del costo de la vida al lanzar una exclamación como: "Cómo están de caros los libros! Ayer fui a comprar tal obra y me cobraron tanto!" (bien sea en el idioma nativo o en el extranjero).

2.3.2.2.1 Los textos guías pueden proveer actividades de los tipos a), b) y c). Las actividades del tipo d), en lo que respecta a la comunicación oral, surgen solamente en el intercambio diario; y en lo que respecta a la comunicación escrita, surgen solamente cuando el estudiante, espontáneamente, lee lo que le interesa o escribe lo que desea escribir. Por consiguiente, la evaluación preliminar para la selección de un texto guía, en este aspecto, debe tener en cuenta tal situación.

El valor de las diferentes actividades propuestas en un texto guía se mide por su adecuación al nivel de fluidez de la expresión oral, a la calidad de la actuación en términos fonéticos y morfosintácticos y a la propiedad sociolingüística a que se aspire en el curso.

2.3.2.3 *Los "Componentes"*. También a la luz del modo de representación actuativo, las técnicas pueden examinarse con los criterios que Stevick (1972) llama "componentes", a saber:

- a) Ocasiones de uso, o sea la actividad práctica que el estudiante debe realizar fuera del salón de clase. Por ejemplo, entrevistas que deben cumplir objetivos específicos; o lecturas y comentarios sobre temas de interés del estudiante.
- b) Muestra de lengua en uso. Todo texto guía debe proveer material lingüístico que sirva de modelo para el aprendiz. Dependiendo de la concepción teórica del autor, ese material va a ser más estructuralista o más funcional-comunicativo. Puesto que, en general, en estos días se busca que el aprendizaje de la lengua sea funcional, se espera que el material lingüístico de la muestra sea usual, es decir, que represente discursos auténticos o muy cercanos a ellos.
- c) Exploración de vocabulario. Todo texto guía debe incluir entre sus actividades algunas relacionadas con la asimilación y el incremento del léxico. Conviene examinar si ese trabajo se propone en el texto guía de una manera sistemática (i.e. se hace por asociación funcional, o semántica, o fonológica, o derivativa), o por el contrario, de una manera aislada

o circunstancial (i. e. se hace como listas de palabras que aparecen en una lectura o en un diálogo).

d) Exploración de relaciones estructurales. Se trata de actividades que conduzcan a la integración del conocimiento de la lengua como sistema complejo. El profesor debe examinar en qué forma se presenta el trabajo para establecer las relaciones formales y semántico-comunicativas que existen entre diversas expresiones. Por ejemplo, entre: **I don't have any money, I have no money y Im broke**; o entre: **Please loan me ten dollars, Could you loan me ten dollars? y Do you have ten dollars?**

2.3.2.4 *Distribución del Contenido*. Otra técnica del texto guía tiene que ver con la manera en que se organiza el contenido del curso, o sea con lo que algunos llaman la "gradación" del curso. En textos de base gramatical (y sus semejantes) se maneja un criterio no muy claro: "se parte de lo simple a lo complejo"; pero no se definen los conceptos de simplicidad o complejidad. Invariablemente estos textos organizan sus contenidos **linealmente** (i.e. una estructura gramatical en cada paso), partiendo de oraciones copulativas afirmativas en tercera persona singular del presente de indicativo: **Esta es mi casa, this is a book, c'est un livre**.

En textos de base "nocional/funcional" o "comunicativa", la gradación no tiene esa rigidez del texto de base estructural, pues lo que se busca no es la asimilación de la forma de la lengua 'per se', sino la asociación de forma y función en el cumplimiento de actos comunicativos. Aquí, visto el contenido en términos de la forma de la lengua, la organización sería **espiralizada**, es decir, las estructuras gramaticales aparecen, recurren y se amplían de unidad a unidad, en función del acto comunicativo que se practica en cada unidad.

La distribución del contenido en textos comunicativos se basa en criterios tales como: partir de actos más cercanos a la experiencia cultural del estudiante (e.g. saludos, presentación de personas, solicitud de favores, pedir y dar información personal y de la familia, dar direcciones, etc.) para ir avanzando en actos intelectual, estructural y discursivamente mucho más complejos (e.g. crítica de un sistema político, argumentación a favor o en contra de una decisión económica del gobierno, etc.).

2.3.3. *Cómo se juzgan los contenidos*. Vista la lengua en su complejidad de forma, funcionamiento y uso (o funciones), y teniendo en cuenta la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, se puede plantear que el

juicio de valor del contenido de un texto se puede precisar en torno a dos ejes que Stevick (1972) llama: "dimensiones" y "cualidades".

2.3.3.1 *Dimensiones*. Hacen referencia a la lengua y su uso, y, según Stevick, son tres: lingüística, social y temática.

2.3.3.1.1 La dimensión **lingüística**, tiene que ver con la "calidad" de la actuación de los estudiantes en términos semánticos, morfosintácticos y fonéticos. En otras palabras, es necesario que el profesor prevea el nivel de fluidez que lograría un estudiante después de realizar el trabajo propuesto en el texto guía tanto en lo que respecta a las técnicas —cantidad y calidad de las actividades— como en lo que atañe a la distribución de los contenidos; y que juzgue, entonces, si este nivel es igual o comparable al que él desearía para sus estudiantes, en sus propias circunstancias de tiempo disponible y de oportunidad de empleo de la lengua fuera del salón de clase, etc.

2.3.3.1.2 La dimensión **social** hace referencia a las variaciones discursivas que se rigen por las características (e.g. de edad, posición socioeconómica, papel social, etc.) de quienes participan en un evento comunicativo: quien habla con quién. En otras palabras, el profesor debe examinar si el texto guía incluye variaciones sociolingüísticas o simplemente presenta una muestra discursiva única, o si no tiene en cuenta para nada dicha dimensión; y juzgar si el texto encaja, en este respecto, con su propia expectativa y con las necesidades más urgentes de sus estudiantes.

2.3.3.1.3 La dimensión **temática** hace referencia al contenido semántico del discurso, o sea aquello de que se habla o escribe. Aquí el profesor debe efectuar un análisis cuidadoso del contenido para sopesar conscientemente la carga ideológica permite un manejo adecuado e interesante para sus estudiantes y para sus propios objetivos, o si, por el contrario, se hace inmanejable.

En lo que respecta al contenido semántico general, mientras más se acomoden los temas a las necesidades y circunstancias de los estudiantes más valioso será el texto para un aprendizaje funcional.

2.3.3.2 *Cualidades*. Pertenecen al campo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son tres, según Stevick: fuerza, ligereza o facilidad ("lightness"), y transparencia.

2.3.3.2.1 La **fuerza** debe tomarse en el sentido de la funcionalidad y de la autenticidad lingüística y cultural que lo que está aprendiendo tiene para el estudiante. Esta funcionalidad es de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, pues de aquí se desprenden actitudes como la motivación y el interés, y de éstas depende la facilidad para asimilar el conocimiento.

Aquí se observa la relación íntima que existe entre las "dimensiones" (comentadas atrás) y la "fuerza" del texto guía. Por ejemplo, la fuerza es mayor si la dimensión temática entra directamente en el campo de interés de los estudiantes; así, a manera de ilustración, el texto guía de idioma extranjero para estudiantes de institutos técnicos será más fuerte si contiene temas de lectura en campos cognoscitivos que son de la especialidad de los estudiantes: agricultura para estudiantes de institutos agrícolas, mecánica para institutos industriales, etc.

2.3.3.2 La **ligereza** ("lightness") tiene que ver, según Stevick, con características estrictamente físicas de la producción de expresiones por parte del estudiante, específicamente con la facilidad con que el estudiante puede producir las expresiones sugeridas por el texto guía. Es conveniente anotar que, como bien lo señala Stevick, no siempre el texto debe ser "ligero" para que se le asigne una buena calificación; debe haber un equilibrio entre la ligereza y la pesadez (i.e. entre la facilidad y la dificultad), si se quiere establecer un nivel de reto que mantenga el interés de los estudiantes sin frustrarlos.

2.3.3.2.3 La **transparencia** tiene que ver más que todo con la percepción. El texto guía es transparente en la medida en que le permite al estudiante darse cuenta con claridad de lo que debe aprender en cada unidad o en cada actividad que deba desarrollar, de las relaciones que existen entre las diversas unidades, etc.

Al igual que con la ligereza, no se espera que el texto sea totalmente transparente, pues cierto grado de opacidad puede ofrecer un reto que haga el trabajo interesante para el estudiante.

La transparencia se relaciona íntimamente con los modos de representación de la materia, especialmente con el icónico y el simbólico, y, en general, con el despliegue y distribución del contenido del texto.

2.3.3.3 **Adaptabilidad.** Esta cualidad (que no está dentro de las enumeradas por Stevick) se desprende de una manera natural del mismo proceso de evaluación preliminar (o selección) de texto guía.

Se puede afirmar que no existe un texto guía "ideal" o inmodificable, pues, como ya se dijo antes, la mayoría de ellos se escriben o bien con una visión universalista o bien para unas circunstancias específicas, lo que hace que no coincida totalmente en las posibilidades de uso de unas circunstancias a otras.

Suponiendo que existe algún texto (o grupo de textos) que sin que se acomode totalmente a la visión del profesor si reviste un alto nivel de aproximación a ella, el profesor deberá juzgar si la estructura del texto le

permite adaptarlo a sus necesidades sin que esto implique tener que reescribirlo. Mientras menos cambios requiera, lógicamente mayor será su posibilidad de ser seleccionado.

2.4. **Otros aspectos: Orientación sobre la administración de la clase.** Muchos autores son conscientes de que para que los profesores puedan utilizar un texto guía con el éxito deseado es necesario que la serie presente de manera explícita su marco teórico-práctico, pues, de lo contrario, cada profesor interpretará el texto a su manera, tomando, por consiguiente, rumbos que pueden no ser los más adecuados para la finalidad perseguida en el texto. Por tal razón, una buena cantidad de textos guías contemporáneos vienen acompañados de un manual para el profesor, donde se sugieren maneras de manipulación de los materiales y la administración de la clase en general.

Conviene, entonces, que el profesor examine con cuidado cada serie para ver cuál de ellas le sirve más en términos de sugerencias relacionadas con la administración de la clase. Para este análisis se pueden tomar como base algunos de los criterios sugeridos en Breen y Candlin (1979), entre los cuales se encuentran los siguientes:

a) **Procedimientos.** Cabe analizar si vienen predeterminados en el texto o si se deja libertad para que el profesor los planifique. Y en caso de que vengan predeterminados, si son constantes o variados. Unos procedimientos constantes pueden facilitar la actividad de la clase por la familiaridad que con ellos desarrollan los estudiantes; sin embargo, pueden conducir a una rutinización que quizá llegue a desmotivar a los estudiantes; entonces, un poco de variedad parece positiva.

b) **Orientación sobre la participación de los aprendices.** Es deseable que el texto sugiera cómo deben manejarse ciertas actividades: los estudiantes deben realizarlas ¿individualmente o por grupos?, y si es por grupos ¿qué tan grandes deben ser éstos: toda la clase, o por parejas, o por grupos pequeños?

Estas sugerencias deben confrontarse con las posibilidades que tiene el profesor en su grupo particular según la cantidad de alumnos, el tiempo disponible y la esperada calidad de la actuación de los aprendices.

c) **Papel del Profesor.** Según la concepción que el autor tenga de la relación profesor-estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sugerirá si el profesor debe actuar como controlador y manipulador del proceso, o como estimulador, guía y facilitador del mismo. En otras palabras, si el profesor es quien hace todo el trabajo o si es quien distribuye, permite, estimula y orienta

el trabajo de los estudiantes. Y esta concepción debe reflejarse en la distribución de tareas entre profesor y estudiantes y en el tipo de actividades propuestas en el texto.

d) *Papel de los estudiantes.* Debe examinarse qué se sugiere que deben hacer los estudiantes: ¿memorizar expresiones o actos comunicativos, etc.? ¿Descubrir elementos comunicativos pertinentes en la interacción oral o en la lecto-escritura? ¿Inducir principios generales de forma y función a partir de las muestras lingüísticas (diálogos, lecturas, etc.)? ¿Ensayar su comunicación creativamente, i.e. produciendo nuevos actos comunicativos a partir de los expuestos en el texto?

e) *Utilización de la "competencia en proceso" del aprendiz.* Cuando el estudiante está adelantando su proceso de aprendizaje de una lengua emplea una serie de estrategias cognoscitivas que ponen en relación su experiencia previa (cognoscitiva, afectiva, comunicativa, etc.) con los saberes que debe asimilar. Este saber en desarrollo así descrito, constituye la "competencia en proceso" (i.e. en vía de formación). Un buen manual para el profesor, entonces, debe sugerir en que forma se puede optimizar el desarrollo de la competencia. Así, pues, el profesor tendrá en cuenta cómo se estimulan en el estudiante, a través de las diversas actividades propuestas en el texto y que estén acordes con los objetivos del curso:

- a) La capacidad para relacionar e integrar las habilidades y destrezas en escuchar-hablar-leer-escribir; en comprender e interpretar la comunicación oral y escrita; en producir y expresar sus actos comunicativos; en manejar adecuadamente los códigos o variedades lingüísticas incluidas en el texto guía; en interactuar con el profesor y con sus compañeros de aprendizaje.
- b) Los sistemas de conocimiento del aprendizaje en lo que respecta tanto a la estructura y organización del texto o discurso, como la gramática de la lengua; también en lo que hace a la asimilación del contenido semántico de la lengua asociado tanto con el plano ideativo o referencial y su concreción en la oración como con el plano de las ideas o conceptos y su asociación con el discurso; igualmente en lo que tiene que ver con la función interpersonal o el comportamiento interpersonal especialmente en la comunicación.

Para el profesor con menos experiencia, el mejor texto será el que sea más explícito y más transparente (i.e. más claro) en lo que concierne a estas sugerencias del manual para el profesor, pues le ayudará a actuar organizadamente y

observar lo que ocurre en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor de más experiencia deberá juzgar si las sugerencias del texto guía son aplicables a sus circunstancias, o qué tanto se pueden alterar los procedimientos allí propuestos sin que se afecte el valor pedagógico del texto guía; en este caso, el mejor potencial lo ofrecerá el texto que esté más cercano de las estrategias pedagógicas del profesor.

3.0 A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como puede verse, la selección de texto guía no es una operación simple, sino que requiere un examen cuidadoso de más de un texto guía (o serie de textos) para tratar de escoger el "mejor" entre ellos. Por consiguiente, se hace necesario que estas evaluaciones preliminares se realicen por equipos de profesores que compartan concepciones teórico-prácticas y circunstancias espaciotemporales y pedagógicas bien determinadas.

Igualmente, se hace necesario que la utilización de un determinado texto guía se haga a plena conciencia y con espíritu crítico. Esto quiere decir que cada profesor, a lo largo de su curso, deberá ir evaluando la contribución del texto al logro o fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje que está bajo su dirección. De otra manera, el texto terminará siendo el que domine el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, HAROLD B. y RUSSELL N. CAMPBELL (1972) (eds.) *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill International Book Company.
- ANTHONY, EDWARD M. (1963). "Approach, Method and Technique", *English Language Teaching*, No. 17 (Enero, 1963), pp 63-67. También en Allen y Campbell (1972) (eds.) pp 4-8.
- BAENA, LUIS ANGEL (1980), "Lingüística, orientaciones Lingüísticas y metodológicas, en *Lenguaje*, No. 11, pp 31-35.
- (1983). "Significación y Comunicación". Ponencia presentada en Seminario, U. V.
- BOSCO, FREDERICK J. (1970). "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL en *TESOL Quarterly*, No. 4 (Marzo, 1970), pp 73-78. También en Allen y Campbell (1972) (eds.), pp 369-384.
- BREEN, M.P. y C.N. CANDLIN (1979). "Guide to the Evaluation of Materials".
- OVIDO, TITO NELSON (1980). "Ojeada a la problemática de la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Extranjeros", en *Lenguaje*, No. 11, pp. 19-29.

- PRATOR, CLIFFORD H., JR. (1965). "Development of a Manipulation-Communication Scale", en *NAFSA Studies and Papers, English Language Series*, No. 10 (Marzo, 1965), pp 385-391. También en Allen y Campbell (1972) (eds.), pp 139-145.
- ROJAS B., JUAN DE LA CRUZ (1980). "Sobre el Predominio de los Aspectos Formales en los Programas de Español de Secundaria", en *Lenguaje*, No. 12, pp 41-49.
- STEVICK, EARL W. (1972). "Evaluating and Adapting Language Materials", en Allen y Campbell (1972) (eds.), pp 101-120.
- ZULUAGA, TINA DE. (1980). "Integración de Enfoques Teóricos Predominantes y el Aprendizaje de Idiomas Extranjeros", en *Lenguaje*, No. 11, pp 37-54.

GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN*

0. INTRODUCCIÓN¹

Normalmente los estudios de gramática se limitan o a un análisis superficial de las formas lingüísticas, o a un análisis del funcionamiento interno de los sistemas lingüísticos,² sin tener en cuenta los valores que tanto aquellos como éstos representan en el intercambio comunicativo. El presente trabajo, entonces, tiene como objetivo plantear una propuesta que sirva de base a un modelo de gramática que tenga mayor capacidad explicativa que los modelos mencionados.

1.0 LIMITACIONES DE LOS MODELOS PREVIOS

Para ilustrar las limitaciones de los análisis gramaticales usuales obsérvense las siguientes expresiones:

1. Apaga la luz, por favor.
2. Quieres apagar la luz?
3. La luz!
4. Por qué no apagas la luz?
5. La luz está encendida.
6. Quién encendió la luz?
7. Por qué está encendida la luz?
8. La cuenta de la luz sí que vino cara este mes!

* Publicado en revista *Educación y ciencia*, Quinta época año II, N° 2 febrero de 1986 - UPTC Tunja Boyacá.

¹ El presente trabajo es un crecimiento de una ponencia presentada por el autor en Popayán; (1978), titulada: "Anotaciones para el estudio de la Sintaxis en la Comunicación".

² Estos términos han sido acuñados por Baena (1980).

