

EXPERIMENTACION DEL "ENFOQUE COMUNICATIVO" EN LA ENSEÑANZA  
DE INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL DEPARTAMENTO DE NA-  
RIÑO

ESTHER PATINO CONCHA  
JUAN IGNACIO CARRERA AGREDA

Tesis para optar el título de Magister  
en Administración Educativa

Director: LUIS FERNANDO GOMEZ JIMENEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
PROGRAMA MAGISTER EN ADMI-  
NISTRACION EDUCATIVA  
Pasto, 1986

## ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos Presidente y Jurados de Trabajo "Experimentación de enfoque comunicativo en la Enseñanza de Idiomas como Lengua Extranjera en el Departamento de Nariño", presentada por; Juan Ignacio Carrera A. y Esther Patiño Concha, como tesis para optar al título de Master en Educación; Administración Educativa, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por tanto decidimos aprobarla.

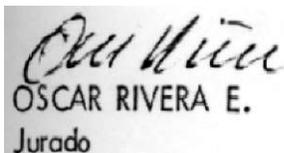
Septiembre 12 de 1986



LUIS FERNANDO GOMEZ J.  
Presidente



BERNARDO RESTREPO G.  
Jurado



OSCAR RIVERA E.  
Jurado



HECTOR ORTIZ C.  
Jurado

## SUMARIO

Esta investigación experimental, mediante la cual se demostró que el 'enfogue comunicativo' es mayormente adecuado y eficaz que los métodos estructuralistas audio-oral y directo, para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, se llevó a cabo con grupos discentep del primer nivel del Servicio de Extensión de Idiomas de la Universidad de Nariño, durante el segundo semestre académico de 1984 y el primero de 1985.

El estudio consta de un marco teórico que contiene el propósito, los antecedentes, las teorías que fundamentan los métodos que se describen, el análisis del discurso, el proceso metodológico de orientación comunicativa y el Marco conceptual respectivo, primeramente; y, luego, de un marco metodológico que contiene la definición del problema, los criterios de comprobación, los objetivos, el diseño estadístico basado en un análisis de varianza múltiple y un estudio actitudinal, el tratamiento de variables, la población y muestra, el procesamiento de datos y la interpretación de resultados que cimientan las conclusiones, las sugerencias y recomendaciones pertinentes.

La relación temática anterior, que muestra la propiedad metodológica y el avance gradual (teoría, método, técnica), cohesivo y coherente de este estudio, a más de haber logrado su finalidad, permitió establecer la caracterización de las estrategias y actividades comunicativas para asegurar el éxito de futuras aplicaciones.

## AGRADECIMIENTOS

Conscientes de los valiosos aportes recibidos, expresamos nuestro sincero reconocimiento: al director de tesis I/uis Fernando Gómez por su asesoría siempre eficiente y oportuna; al doctor Bernardo Restrepo por su acertada orientación durante el tiempo en que realizados el pre-diseño y el diseño; a Flor Arteaga, Fabio Ordóñez, Targelia de Martínez y Arturo de la Portilla por su decidida colaboración durante la experimentación; a Hugo Acosta, Jesús Alirio Bastidas, Edgar Montano, Alonso Maffla y Flavio Ramírez, por haber nos ayudado a solventar las carencias bibliográficas; a Julio Barrantes por sus valiosas sugerencias durante el trabajo estadístico; a Edmundo Galvache por haber facilitado la realización de este trabajo; y, particularmente, a Piedad Mejía por su constante e idónea labor de mecanografiado.

## INDICE DE CUADROS

**CUADRO No. 1. Tabulación de datos correspondientes al  
análisis de varianza múltiple**

**C M C No. 2. Análisis de varianza-AHOVA**

**CUADRO No. 3. Puntajes de calificaciones obtenidos  
por los 12 grupos de 8 alumnos cada uno.**

**Síntesis del Cuadro No.1,**

## INTRODUCCION

El desinterés que mostraban los alumnos por el Inglés y el escaso aprendizaje que obtenían después de seis o más años de cursarlo en los niveles de educación media y superior, así como algunos conocimientos adquiridos sobre el 'enfoque comunicativo' en esos congresos y en un curso, motivaron la inquietud para adquirir los suficientes conocimientos que nos capaciten para aplicar dicho enfoque. De allí la decisión de realizar la investigación experimental cuyo desarrollo se plantea a continuación, puesto que, a más de alcanzar la finalidad ya mencionada, la aplicación de tal enfoque metodológico se propuso demostrar su influencia favorable en el aprendizaje, su mayor eficacia frente a otros métodos y su propiedad indiscutible, debido a que propicia la interacción comunicativa.

Debido a las razones anteriormente expresadas, en el marco teórico y, después de efectuar un análisis objetivo de los antecedentes, se plantea la teoría que fundamenta los métodos estructurales y se describen los usualmente empleados para la enseñanza-aprendizaje del Inglés en el Departamento de Cariño: pero, sobre todo, se profundiza en la base teórica del enfoque comunicativo, especialmente, en el análisis del discurso porque permite identificar eficientemente la competencia y la actuación comunicativas, sin descuidar la síntesis metodológica que supone la orientación a experimentarse. Además, en el marco metodológico, la introducción de la EAD y

el nivel de instrucción en el tratamiento de variables, así como el de varianza múltiple en el análisis estadístico, se deben al propósito de lograr la mayor confiabilidad posible en los resultados para propiciar la reorientación del aprendizaje del Inglés, mediante el enfoque motivado de este estudio,

Conviene aclarar que, como no pretendemos haber alcanzado ninguna perfección, este trabajo constituye el primer estudio, al cual seguirán otros tendientes a comprobar los procesos, técnicas, tareas y actividades que son realmente comunicativas; a emplear apropiadamente las ayudas educativas y los juegos didácticos\* a adaptar materiales complementarios y suplirlos acordes con la enseñanza comunicativa; y, por supuesto, a solventar las dificultades procedentes de la enseñanza tradicional.

Finalmente, damos disculpas a nuestros lectores por los errores que involuntariamente hayamos cometido.

## INDICE GENERAL

SUMARIO	3
ÍNDICE GENERAL	5
INDICE DE CUADROS	7
INTRODUCCION	8
1. TITULO	10
2. PROPOSITO	11
3. ANTECEDENTES	12
4. MARCO TEORICO	21
4.1. Concreción introductoria	21
4.2. Los estudios lingüísticos y la metodología.	22
4.2.1. Orientación logicista.	22
4.2.2. Orientación comparatista.	23
4.2.3. Orientación fenomenista.	24
4.2.4. Orientación psicologista.	25
4.2.5. Orientación idealista.	25
4.2.6. Orientación estructuralista.	26
4.2.7. La gramática generativa transformacional.	29
4.2.8. Controversia acerca de la enseñanza de idiomas.	38
4.3. Los métodos tradicionales.	53
4.3.1. El método de 'gramática-traducción'.	53
4.3.2. El método 'audio-oral'.	55
4.3.3. Método 'directo'.	60
4.3.4. El método de 'lectura'.	63
4.3.5. El método de 'situaciones'.	63
4.3.6. El método 'eclectico'.	65
4.4. El enfoque comunicativo.	66
4.4.1. El discurso.	69
4.4.2. El análisis del discurso.	98
4.4.3. La formación lingüística y la competencia comunicativa.	163

	Pág.
4.4.4. La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo	169
4.4.5. Consideraciones sobre la enseñanza de la competencia comunicativa	173
4.4.6. Metodología comunicativa	181
5. MARCO CONCEPTUAL	240
5.1. Conclusiones teóricas preliminares	240
5.2. Definición de términos	244
6. MARCO METODOLOGICO	264
6.1. Definición del problema	264
6.2. Criterios de comprobación	264
6.3. Objetivos	268
6.3.1. General	268
6.3.2. Específicos	269
6.4. Hipótesis	269
6.4.1. Hipótesis general	269
6.4.2. Hipótesis estadísticas	269
6.5. Diseño estadístico	271
6.5.1. Tratamiento de variables	272
6.5.2. Población y muestra	274
6.6. Procesamiento de datos	276
6.6.1. Tabulación	276
6.6.2. Análisis de varianza	277
6.6.3. Análisis de varianza-ANOVA	277
6.6.4. Análisis de resultados	278
6.7. Interpretación de resultados	285
6.8. Conclusiones	289
6.9. Sugerencias y recomendaciones	292
BREVE COMENTARIO FINAL	297
BIBLIOGRAFIA	299
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	305
ANEXOS	318

1. TITULO.

Experimentación del "enfoque comunicativo" en la enseñanza de  
Inglés como lengua extranjera en el Departamento de Tarija.

## 2, PROPOSITO.

Este estudio se propuso verificar las diferencias de aprendizaje que se presentaban en estudiantes del primer nivel de Inglés en el Servicio de Extensión de Idiomas de la Universidad de Nariño, teniendo en cuenta la edad y el nivel de instrucción, al aplicarles tanto métodos tradicionales (audio-oral y directo) como el enfoque comunicativo.

### 3. ANTECEDENTES.

#### 3.1. Durante un periodo de más de setenta años de enseñanza del Inglés, no se ha logrado un aprendizaje satisfactorio en el Departamento de Nariño.

No se debe olvidar la enorme influencia que la Lingüística de "tendencia gramaticalista" (la cual precedió a la Lingüística "General") ejerció sobre la metodología hasta las primeras décadas del presente siglo. Según los clásicos, (para quienes las leyes universales que se encuentran en el espíritu humano son las que se expresan mediante el lenguaje), las categorías gramaticales se relacionan directamente con las categorías lógicas y, además, la forma expresiva perfecta sólo se encuentra en los escritos de sus grandes maestros. Lo anteriormente planteado, los lleva a instituir como norma la imitación de éstos para perfeccionar la expresión estética gramatical. Se establecen así, reglas por medio de las cuales, a partir de la lengua escrita, se forja una gramática normativa de las lenguas clásicas. Aún más, no con poca frecuencia y hasta más de la mitad del presente siglo, se intenta adaptar las lenguas modernas al molde de las clásicas, no sin violentar sus estructuras respectivas. Por más que en los estudios lingüísticos inciden las orientaciones comparatistas, fenomenistas, psicologistas e idealistas del siglo pasado, así como la estructuralista de los años 30 en el presente, tanto la enseñanza de la lengua materna como la de la extranjera en nuestro departamento en los años 50, todavía seguía siendo

Ro sólo gramatista sino, lo que es peor, basada en los modelos latinos. Lo anterior significa que el único método que se empleó hasta ese entonces fue el de "gramática-traducción", con los grandes errores que conllevan la normatividad y los modelos latinos. El aprendizaje en el área de idiomas, se convirtió en una labor ardua y extenuante, puesto que esencialmente consistía en la memorización de extensas listas de vocabulario, reglas, excepciones, declinaciones y mucho más, sin contar con que la traducción literal anulaba los esfuerzos discentes, al comprobar que estaba muy lejos de semejarse siquiera al significado textual.

3\*2. El avance de los estudios lingüísticos ha influido directa y notoriamente para superar la metodología\* pero no su aplicación práctica y eficaz.

Como consecuencia de los avances estructuralista y transformacionista, se implementan métodos como el directo, el audio-oral, el de situaciones, el de lectura. Aparecen textos y demás recursos correspondientes; aún más, se sugieren las técnicas apropiadas para cada uno. Se suponía que la enseñanza de la lengua extranjera mejoraría progresiva y considerablemente. Lastimosamente, se olvidó lo más importante, actualizar al profesor. Frente al método directo, éste se encontró totalmente desconcertado y confundido. Se le pedía que realizara la clase en el idioma objeto de enseñanza, que desarrollara la gramática implícitamente y todavía más, que explicara los aspectos complejos o abstractos en el idioma extranje-

ro que debía enseñar. Se le exigía que hiciera todo lo contrario de lo que había realizado hasta entonces. Obviamente, no se sentía capaz, pero tenía que solventar el problema de alguna manera. Consecuentemente, la clase de idioma extranjero se convirtió en una presentación gramatical, seguida de algunos ejercicios estructurales como la repetición, la sustitución y una que otra transformación, más el inevitable ejercicio de traducción literal. En fin, el profesor de esa época (década del 60 con el transformacionalismo en auge), no pudo adentrarse ni siquiera en el método directo, peor aún en el audio-oral.

3.3\* La falta de dominio metodológico en muchos docentes, convirtió la enseñanza del Inglés en rígida, estática y libresco.

Durante la década ya mencionada, se creó el Departamento de Lenguas Modernas en la Universidad de Nariño, cuyos egresados se preparaban para ser profesores de Idiomas en el futuro. Según las encuestas, no llegaba al 2% el número de licenciados en Idiomas, capaces de enseñar la lengua extranjera de acuerdo a los enfoques metodológicos predominantes. Los profesores restantes, eran unos pocos que habían logrado optar la eficiencia en el antiguo "Instituto Electrónico de Idiomas" (posterior Departamento de Lenguas Modernas), o habían cursado dos o tres niveles en el mismo, a más de los licenciados en otras especialidades que por haber cursado dos o tres semestres de Inglés técnico durante sus estudios universitarios, se comprometían a "dictar" esta materia. En total y sal-

vo las excepciones anteriormente expresadas, los profesores de idioma extranjero eran improvisados. Por tanto, la clase se reducía a la realización de los ejercicios estructurales que planteaba el texto guía y, como su conocimiento del idioma objeto de enseñanza era demasiado limitado, ordenaban a los alumnos que tradujeran el diálogo o conversación y la lectura que contenía cada lección del texto.

3.4. La desubicación del docente en cuanto a su especialidad, desmotiva e influye en el bajo rendimiento.

Esta afirmación, ya prevista en el numeral anterior, resultaría improcedente en los momentos actuales, puesto que hay suficientes licenciados en Idiomas para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje con mayor eficacia, si el exceso de nombramiento de licenciados en otras especialidades, no hubiese dado origen a la irresponsable medida de delegarles a éstos la enseñanza del idioma extranjero, con lo cual, no sólo que se propugnó el estaticismo y el ínfimo rendimiento, sino algo más grave aún, la desmotivación de varias generaciones ante el aprendizaje de este idioma,

3.5\* Los directivos de las instituciones educativas, usualmente desestimulan la enseñanza apropiada, debido a que eluden su responsabilidad en cuanto a la dotación de los recursos y técnicas necesarios.

Para confirmar las propias experiencias de antaño en la docencia y

actualmente durante la asesoría a practicante, se realizó una encuesta para verificar la existencia de recursos para la enseñanza de Idiomas en 20 colegios del municipio de Paato, durante el año lectivo 1984-1985. Los resultados fueron los siguientes:

<u>Recursos para la</u> <u>enseñanza de Idiomas.</u>	<u>No.de establecimientos</u> <u>que poseen estos recursos.</u>
Grabadoras	7
Cassettes	2
Proyector de diapositivas	4
Diapositivas	-
Franelógrafos	2
Figuras para franelógrafo	2
Carteles para práctica dirigida	1
Carteles textuales claves	1
Láminas diversas	3

15 Rectores tenían el conocimiento de que al profesor le corresponde conseguir los recursos o ayudas. El 30% de profesores no tenía acceso a ellas, aunque el establecimiento las había adquirido; y, el porcentaje restante, sencillamente no se preocupaba por el empleo de ayudas, hecho que justificaba mediante razones sin fundamento. En conclusión, los directivos en su mayoría, no se preocupaban porque mejorara el proceso y, además, un gran porcentaje de profesores, tampoco.

Los métodos tradicionales como el de "gramática-traducción", el "audio-oral" y si "directo", fallaron notablemente al convertirse en mecanicistas.

La memorización de extensas listas de vocabulario bilingüe y normas en el primero, así como de los diálogos en los otros dos, resulta difícil y desmotivante. Las repeticiones y sustituciones simples, tanto individuales como grupales, son igualmente aburridoras. En fin, muchos de los ejercicios estructurales al ser repetitivos una unidad tras otra, se vuelven mecanizantes. Si a ésta se agrega la explicación posterior a la práctica y el condicionamiento para que el alumno responda sin tener tiempo para pensar, resulta suficiente para confirmar el mecanicismo predominante al emplear dichos métodos.

3.7. El propósito de que el estudiante de secundaria adquiriera las cuatro habilidades lingüísticas, constituyó un grave error metodológico. La evaluación demostró que no se logró ninguna de tales habilidades.

Durante las décadas del 60 y del 70, lo que interesó fue únicamente el "cómo" enseñar. Al final de este periodo, se concretaron programas para las diferentes materias, en los cuales, se especificaban los objetivos generales, los específicos de cada unidad, los contenidos a desarrollarse y las metas finales: aún para ese entonces, el programa para idioma extranjero sólo contenía objetivos ge-

nerales y sugerencias en cuanto a contenidos. Lo anterior significa que al profesor (cuyo aprendizaje fue netamente estructuralista) nadie lo capacitó para determinar el "qué", el "por qué" y el "para qué", es decir, para planear, programar, desarrollar y evaluar adecuadamente. Por consiguiente, pasaron casi 20 años, durante los cuales, al docente se ufanó por transferir los conocimientos adquiridos mediante una metodología estructuralista que nunca le habló sobre delimitación de los contenidos, ni tampoco sobre las actividades apropiadas para cada fase del proceso, peor aún, de los graves errores que podía cometer con sólo seguir las instrucciones y desarrollar los contenidos que planteaban los textos.

Consecuentemente, la enseñanza mecanizante, el exceso de contenidos, la evaluación inadecuada, la imprevisión y la falta de coherencia y cohesión, características de esa época, pronto se tradujeron en resultados desalentadores: los alumnos sabían algunas estructuras, comprendían medianamente un texto, pero no eran capaces de expresarse cohesiva y coherentemente, ni siquiera a nivel de principiantes.

3.8. Después de cuatro años de cursar estudios de Inglés en secundaria y de tres a nivel técnico en universidad, el estudiante apenas logró el conocimiento de unas pocas estructuras gramaticales y el dominio de un léxico muy precario.

Cuando se comprobaron los resultados expuestos en el numeral ante-

rior, inmediatamente se falló contra los métodos empleados hasta entonces y se empezó a buscar una solución apropiada a más de pre-  
 visiva: 'no se logró que los estudiantes adquirieran las cuatro  
 habilidades lingüísticas, luego, hay que ser realistas y lograr  
 que adquirieran dos'. El paso siguiente es muy conocido, el único  
 método que daría excelentes resultados para alcanzar este objetivo,  
 era el de lectura. Pero como se carecía de materiales apropiados  
 y no se tenía suficiente conocimiento de estrategias y actividades  
 para implementarlo, pronto se volvió a la práctica estructural con-  
 juntamente con la enseñanza de la gramática explícita. Para enton-  
 ces, el método de "situaciones" que se empleaba para la enseñanza  
 del Francés, prometía muy buenos resultados y, por otra parte, lin-  
 güistas y metodólogos empezaban a difundir, tanto los principios  
 como los procedimientos y las técnicas concernientes al enfoque co-  
 municativo.

3.9. El método de lectura, el de situaciones y el enfoque comunica-  
 tivo, pueden solventar los problemas del aprendizaje; sobre  
 todo el último, porque es adaptable al medio y a los recursos  
 existentes.

La afirmación anterior en cuanto al método de lectura y al de si-  
 tuaciones, no se basa en una concepción y práctica generalizadas,  
 sino en las posibilidades de lograr un aprendizaje efectivo, si se  
 mejoran los procesos y se implementan tareas y actividades que fa-  
 ciliten la motivación, comprensión, adquisición, retención, recor-

de comprensión, generalización, desempeño y realimentación. Por consiguiente, la lectura, por ejemplo, no podrá ser meramente comprensiva, deberá avanzar progresivamente hacia la de reconocimiento, a la analítica, a la crítica, a la reflexiva y a la investigativa, a fin de que el estudiante sea capaz de adquirir, retener, recordar y transferir el conocimiento adquirido; todo esto, acorde con técnicas, tareas y actividades tales, que le permitan desarrollar poco a poco sus destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas cimentadoras de su competencia y actuación. En cuanto al de situaciones, convendrá apartarse de la rigidez con que se siguen determinados pasos metodológicos, incrementar tareas y actividades productivas, así como superar el nivel de la simulación y avanzar a la actuación basada en la realidad contextual.

En lo que respecta al enfoque comunicativo, cualquier comentario resultaría superficial, si se considera que más adelante se expone la teoría que lo fundamenta, así como los procesos, **tareas** y actividades componentes que al emplearse con propiedad y acierto, permitirán que se cumpla el propósito comunicativo.

## M^HCO TEORICO

### 4.1. Concreción introductoria.

Debido a que la enseñanza adecuada depende del enfoque metodológico y del procedimiento para aplicarlo, de los recursos y técnicas para que sea activo y efectiva, de los medios para explicarlo, fijarlo y evaluarlo, así como de la programación, progresión, cohesión y coherencia que se fijan para concordar con los principios que lo fundamentan, conviene determinar con propiedad: el enfoque metodológico, los objetivos alcanzables, los contenidos a desarrollarse, los procedimientos y las estrategias que van a coplearse, a fin de lograr la comunicación adecuada entre docente y discentec.

Con el fin de concretar el estado actual de la enseñanza del Inglés, delimitar las fundpmentaciones socio-sicolingüísticas y metodológicas, a la vez que facilitar la concordancia significativa tanto en el análisis contextual como en las estrategias procedimentales, nos referiremos a cada uno de los métodos que se emplean para la enseñanza del Inglés, al tiempo que estableceremos sus diferencias características.

Denominamos métodos "tradicionales", a los basados tanto en la lingüística 'estructural' como en los enfoques gramaticales, que predominantemente se han utilizado en el departamento de Hariño para la enseñanza del Inglés, o sean: el de "gramática-traducción", el

"audio-oral" y el "directo", de los cuales tomaremos estos dos métodos para comparar su efectividad con la del enfoque "comunicativo", motivo de nuestro estudio experimental. Lo anterior no obsta, para referirnos también al de "situaciones", al de "lectura" y el "eclectico", con el propósito de presentar una visión general de todos, lo cual facilitará el estudio comparativo crítico.

#### 4.2. Los estudios lingüísticos y la metodología.

La visión histórica de la orientación que siguiera cada una de las investigaciones lingüísticas? permitirá captar la fundamentación de los enfoques metodológicos.

##### 4.2.1+ Orientación logicista.

A la lingüística estructural la precedieron diversas tendencias, una de las cuales fue la "gramatical" o normativa, ya que la antigua gramática parte del principio, mediante el cual, las leyes universales que están en el espíritu humano, se explican por intermedio del lenguaje. La lingüística moderna, en cambio, para establecer las leyes generales que rigen el funcionamiento de las lenguas, parte de los hechos lingüísticos que le permiten reconocer los rasgos comunes o característicos de todas.

Para los clásicos, el orden de las categorías del lenguaje estaba en relación directa con el correspondiente a las categorías lógi-

caes. Por otra parte, como consideraban perfecta la forma expresiva de los grandes maestros en sus escritos, la instituyeron como norma que debía seguirse para perfeccionar la expresión estético—gramatical. Debido a estos antecedentes, el descriptivismo se convirtió en normativismo, o sea que la lingüística se convirtió prácticamente en una gramática normativa dependiente de la lógica. Su mayor error fue establecer dos o tres lenguas modelos, para determinar las estructuras ideales en las demás, error que persistió durante trece siglos: Edad Media, Renacimiento, Neoclasicismo, hasta los inicios de los estudios comparatistas del lenguaje en el siglo **un 11**.

#### 4.2.2. Orientación comparatista.

La concepción logicista tuvo que dar paso a los estudios comparatistas. Estos alcanzaron un carácter verdaderamente científico a principios del siglo XIX, mediante los planteamientos de grandes figuras como: Rask, Schlegel, Bopp y Grimm. Rask se dedicó al estudio comparativo de las lenguas nórdicas; Schlegel, a las negro—africanas; Bopp, al Sánscrito, Griego, Latín, Persa y Germano; y Grimm, a las gótico—germánicas\* La Nueva orientación de los estudios lingüísticos dio como resultado la creación de las filologías románica, eslava, celta, germánica etc., a más de la incorporación de los estudios clásicos & las innovaciones comparatistas. El gran pensador alemán Humboldt, se constituyó en el representante de los gramáticos comparatistas—historicistas de estos tiempos. El len-

guaje era. para el espíritu y energía esencialmente; además, la distinción que hizo entre "materia" (fónica o conceptual) y "forma" configuro el cimiento para los estudios de la filosofía del lenguaje que se realizaron posteriormente. "La forma interior del lenguaje -decía Humboldt- es la particular visión del mundo de cada pueblo o lengua".^

#### Orientación fenomenista.

A mediados del siglo pasado se fue difundiendo la idea de que todo es histórico en las lenguas. La Lingüística se volvió fenomenista. Todos los idiomas y dialectos resultan de la lenta transformación de otros de mayor primitividad; las lenguas, sometidas a cambios constantes, evolucionan permanentemente; el lenguaje, entonces, no es sino un fenómeno más de la naturaleza. Schleicher, máximo representante del fenomenismo o evolucionismo lingüístico, fue quien creó la famosa clasificación de las lenguas en tres grupos: monosilábicas, aglutinantes y de flexión. Para los propulsores de este movimiento, la lingüística descriptiva resultaba anticuada, ya que "el lenguaje es móvil e inabarcable y sólo puede expresarse su devenir". H. Paul, uno de sus más destacados representantes fue el impulsor de los estudios lingüísticos hacia la investigación histórica. Al gran maestro de la filología hispánica, Menéndez Pidal, fruto de esta nueva orientación, se deben las más serias y prolijas investigaciones en la Historia de las lenguas románicas.

#### 4\*2.4. Orientación psicologista.

Hacia los finales del siglo pasado, con Wundty Steinthal, surge la lingüística de orientación psicológica. Wundt preconiza que la gramática inductiva debe basarse tanto en el uso idiomático como en la articulación por una parte\* y, por otra, en el hábito psíquico de pensar en una asociación de representaciones. Esta orientación tiene sus raíces en los planteamientos de quienes trataban de establecer una constante entre los aspectos lógicos y psicológicos del lenguaje, cuyos signos: la 'palabra' y la 'proposición', simbolizan el 'concepto' y el 'juicio' respectivamente.

#### 4.2.5. Orientación idealista.

Contrariamente opuesta al determinismo de los neogramáticos, aparece la escuela idealista. Su más brillante defensor es Vossler, seguidor de las ideas del filósofo italiano Croce.

Para él, existe plena identificación entre la Estilística y la Lingüística, debido a que todas las formas expresivas del lenguaje corresponden al mismo plano de las literarias^ lo mismo, entre arte y expresión, porque si no se habla bien, no se habla en realidad. Según Vossler, la lengua es algo en perpetua creación y su única limitación sería el peligro que afronta el hablante de no ser entendido. Para los idealistas, los usos idiomáticos perfectivos dependen únicamente de la inspiración creadora y del gusto personal.

Al relacionar las concepciones lingüísticas anteriormente expuestas con los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, resulta fácil visualizar la influencia directa de dichas orientaciones sobre los procesos, estrategias, técnicas y hasta actividades que caracterizaron a los métodos en su época. Las orientaciones gramaticales, comparativas y psicológicas de aquellos tiempos fundamentaron el método de gramática-traducción. También la idealista, puesto que los autores de textos se preocupaban mucho por seleccionar fragmentos de textos poéticos para integrarlos en cada unidad como parte esencial para que se realice la traducción. Cabe anotar que muchos representantes de la lingüística estructural, transformacional y comunicativa, se han preocupado por retomar los planteamientos de estas orientaciones, realizar investigaciones cuidadosas y aportar con sus conclusiones al mejoramiento de los enfoques metodológicos que se han implementado en el siglo actual para la enseñanza de idiomas.

#### 2.6. Orientación estructuralista.

La mayor revolución de los estudios lingüísticos se produjo cuando los discípulos de Ferdinand de Saussure: Sechehaye, Bally y Frey publicaron el "Curso de Lingüística General" de su maestro en 1916. Para De Saussure, la lingüística es parte de una ciencia de mayor magnitud denominada "Semiología". Esta ciencia que estudia los signos de todas clases, presenta como relevante el carácter sistemático de las lenguas que son conjuntos de relaciones y preconiza

que los estudios gramaticales de una lengua, sólo se pueden realizar en una fase determinada de la misma. De Saussure estableció un determinado número de distinciones fundamentales, como: la de sincronía y diacronía, la de lengua y habla, la del signo lingüístico con su doble naturaleza proveniente del significante y del significado. Resulta innegable que éstos y otros planteamientos saussurianos, reformados y perfeccionados por sus discípulos, constituyen la genial intuición de lo que debía ser verdaderamente la lingüística; el fundamento de la lingüística contemporánea y, además, el origen de numerosas escuelas que actualmente se denominan "estructuralistas". Conviene aclarar que la expresión 'lingüística estructural' es muy general e incluye en el "estructuralismo", todas las tendencias lingüísticas contemporáneas que consideran la lengua como una estructura cuyas partes se entrelazan armoniosamente, con el único fin de lograr la comunicación entre los seres humanos.

En sentido restringido, generalmente se aplica a la escuela norteamericana cuyo propulsor, Leonard Bloomfield, influyó con su doctrina mecanicista en América, tanto como De Saussure con la suya en Europa. Desde luego, que, si bien su magistral obra "Language" coincide en muchos aspectos con los planteamientos del estructuralismo europeo, su concepto de "forma" debe entenderse en sentido material o textual únicamente.

Al mencionar la obra de Bloomfield, cabe precisar la importancia

que revista el 'decriptivismo' que representa la tendencia analítica de la lingüística norteamericana. Edward Sapir (Orientación mentalista) y Leonard Bloomfield (orientación conductista), son los verdaderos creadores del descriptivismo americano. De las orientaciones fundamentales: mentalismo y conductismo, esta última influyó decisivamente en la evolución del estructuralismo lingüístico, hecho explicable si se tiene en cuenta la orientación tecnicista del pensamiento americano en su conjunto.

Apoyándose en la teoría del comportamiento, Bloomfield explica el mecanismo de la comunicación como las reacciones procedentes de varios estímulos, teniendo en cuenta que tales reacciones pueden ser lingüísticas o no lingüísticas.

La concepción bloomfieldiana se involucra en la visión 'mecanicista' (representada en ese entonces, por la escuela de Yale que se oponía a las tendencias psicologizantes: a los mentalistas), porque prescinde de los hechos de conciencia.

A Bloomfield le cabe el mérito de haber destacado la importancia de la posición que ocupan las unidades lingüísticas en la cadena respectiva. En lugar de las partes de la oración tradicionales, Bloomfield propuso el término "form-class", que se define como la capacidad de ocupar el mismo lugar en la cadena hablada (todas las formas que pueden ocupar una posición dada, constituyen una clase).

Todas las posiciones donde aparece una determinada forma, se pueden

reunir **bajo** el concepto de "función", término **ambiguo** que Swadesh **sustituyó** por el de "distribución" **en** 1934- Posteriormente, **la** distribución llegó a constituir el criterio básico en **el** proceso de reducir las variantes a invariantes **y** en el de la clasificación de las invariantes. Al respecto, fue la lingüística rumana la que se preocupó por aplicar el análisis distribucional en la morfología **y** en **la** investigación referente a la clasificación de **las** categorías gramaticales como un aporte previo al análisis del discurso.

Sapir, al igual que Saussure, insistió en el carácter psíquico del sonido, en el valor psicológico de los elementos fonéticos: más allá del sistema de sonidos puramente objetivo de un idioma, hay otro más limitado "interno" o "ideal". Cada término del sistema de sonidos se caracteriza no sólo por una articulación (y la correspondiente imagen acústica) propia, sino , sobre todo, por una determinada distancia psicológica respecto a los demás miembros del sistema. Pero, a diferencia de De Saussure, Sapir, destacó también el hecho de que las lenguas son estructuras históricas de suma complejidad.

#### 4.2.7\* La gramática generativa transformacional.

Se acostumbra a oponer la corriente estructuralista (por un lado, la europea posterior a De Saussure y, por el otro, la norteamericana, con los distribucionalistas) y la de la gramática generativa (fundada por el lingüista estadounidense Noam Chomsky).

#### 4.2.7.1. La gramática generativa frente al estructuralismo.

En 1957, Noam Chomsky restringe su campo de estudio a la sintaxis: pretende elaborar una teoría de la estructura lingüística sin que ésta se refiera a ninguna lengua en particular, con el fin de conformar una gramática constituida esencialmente por la sintaxis.

Los fenómenos sintácticos, según él, pertenecen a un nivel específico y autónomo, distinto de la morfología y de la fonología, por una parte; y, de la semántica, por otra (una oración puede estar bien construida sintácticamente, pero desprovista de significación).

La gramática, cuyo objetivo es dar cuenta de las oraciones correctas, constituye un 'mecanismo generativo'. Chomsky insiste en los problemas correspondientes a la forma de la gramática, a la naturaleza formal de las reglas; también insiste en que el lenguaje (o estructuras sintácticas) no se reduce a un corpus finito, e<sup>n</sup> que en él existen mecanismos que mediante un conjunto finito de reglas y símbolos, permiten crear infinitas oraciones: propiedad llamada "creatividad" o "recursividad".<sup>^</sup> Contrariamente a los distribucionalistas, Chomsky plantea, entonces, que el objeto de estudio no es un corpus (finito), sino las infinitas realizaciones posibles, incluyendo aquellas que no han sido jamás pronunciadas o escuchadas. Al dejar de ser el objeto empíricamente observable, el método resulta necesariamente diferente: deberá basarse en la intuición que el sujeto tiene de su lengua. Contrariamente a los

distribucionalistas, que a partir del corpus de lenguas deaeonocides, esperaban que su teoría les diera los medios para construir una gramática de esta lengua (es decir, utilizando una imagen, inducir del objeto "lengua" la mejor "herramienta", la gramática adecuada para dar cuenta de la lengua: es lo que se llama un procedimiento de descubrimiento), Chomsky afirma que esto no sólo es imposible, sino que la teoría no puede ni siquiera decidir si una gramática dada es la más adecuada para una lengua (no se puede tampoco comparar la herramienta y el objeto: lo que, sin embargo, constituye una exigencia menos fuerte, llamada procedimiento de decisión). El único papel posible de la teoría, según 61, es el de comparar dos herramientas entre sí, es decir, dos gramáticas, para juzgar cuál de las dos describe mejor la lengua (procedimiento de evaluación). La gramática debe, entonces, generar un conjunto de frases gramaticales y sólo a través de ellas asociarlas a una descripción.

Estos hechos ilustran una oposición entre estructuralismo y gramática generativa. Sin embargo, cabe preguntarse si estas dos corrientes comparten o no, cierto número de postulados teóricos comunes, como la insistencia en los problemas de forma (que en Chomsky se ha vuelto una verdadera preocupación formal) y correlativamente el rechazo, por lo menos inicial, del sentido.

#### 4.2.7.2. Breve bosquejo de tres gramáticas fonales diferentes\*

##### 4.2.7.2.1. Gramática de estados finitos.

Se encuentran en Chomsky cuando constituye un modelo elemental, inadecuado para engendrar todos los tipos de estructuras sintácticas. Puede ser útil para la descripción de ciertos hechos de contigüedad sintagmática, no da cuenta de las alternancias del tipo: 'si... entonces', 'tan... como', ni de manera más general, operar una jerarquización y, por lo tanto, permitir una teoría de las funciones.

##### 4.2.7.2.2. Gramática de los constituyentes (reglas sintagmáticas).

Consta de un axioma inicial (almbolo 0 por oración), un vocabulario (categorías gramaticales como: FN = frase nominal, FV — frase verbal, N\*= Nombre, V verbo, vocabulario auxiliar, unidades lexicales, vocabulario terminal y un conjunto de reglas llamadas de "re-estructura" que permiten, a través de una serie de etapas de "derivación", generar series que son las oraciones, a las que se asocia una descripción (su historia derivacional que se puede representar por medio de la sucesión de las reglas aplicadas, o mediante el esquema arbóreo).

Esta gramática tiene sus limitaciones, no ofrece un medio operativo de volver a encontrar en una oración constituyentes idénticos,

**sobre** los cuales pueda actuar la coordinación, ni de informar satisfactoriamente acerca de los constituyentes discontinuos^ **no** explica la relación intuitivamente captada entre oraciones diferentes por sus estructuras sintácticas (activa—pasiva). La preocupación por una descripción lingüísticamente satisfactoria prima sobre el deseo de comprobar un modelo formal a priori, esto conduce a Chomsky a proponer un tercer tipo de gramática, que prolonga la gramática sintagmática.

#### 4\*2.7.2.3. Gramática transformacional.

Las reglas sintagmáticas ya no generan oraciones sino estructuras abstractas (indicadores sintagmáticos subyacentes), que pueden incluir unidades lexicales y elementos de vocabulario auxiliar.

Las reglas de transformación convierten estas estructuras abstractas en nuevas estructuras (indicadores sintagmáticos derivados) que dan las cadenas terminales, es decir, las oraciones (sin arreglos morfo—fonológicos). ¡Las transformaciones obligatorias que se aplican necesariamente, dan como resultado la oración básica (afirmativa, activa, declarativa, simple).

Las transformaciones optativas que engendran indicadores de oraciones llamadas derivadas, son las que no tienen las cuatro características de la oración básica: oración negativa, pasiva, interrogativa o compleja (compuesta, de varias proposiciones).

**Una diferencia fundamental en la tercera fundamentación chomskiana,  
as la concierne a estructura profunda y estructura superficial\***

La escuela de Port Royal diferencia dentro del habla (parole), lo que pertenece al cuerpo y lo que pertenece al espíritu (sonidos, naturaleza de los sonidos y la manera en que el hombre se sirve de los sonidos para expresar sus pensamientos).

Según Chomsky, esta distinción se vuelve a encontrar en la gramática generativa transformacional bajo la forma de la diferencia entre estructura profunda (subyacente) y estructura superficial\*

Oraciones como: Pedro le permite salir a María,

Pedro le promete salir a María,

aparentemente tienen la misma estructura\* con "permitir" se trata de la salida de María y con "prometer" es la de Pedro. Hay relaciones gramaticales ocultas que son semánticamente significativas.

Chomsky dice que estas dos oraciones tienen la misma estructura de superficie pero son muy diferentes desde el punto de vista de la estructura profunda, que es subyacente a ellas y determina su interpretación semántica. Este análisis a dos niveles es más abstracto que las descripciones estructuralistas o distribucionalistas, que se sitúan a nivel de superficie únicamente.

Para Chomsky en su segundo modelo (aspectos de la teoría sintáctica),

la teoría lingüística debe referirse primero a la competencia, es decir, al conocimiento intuitivo que un hablante-oyente ideal tiene de su lengua y, luego, a la actuación, o sea la emisión oral (o expresión escrita). Una gramática generativa no es una representación de lo que pasa efectivamente cuando alguien habla o escucha, lo que corresponde al dominio de la ejecución, sino que intenta caracterizar, de la manera más neutra posible, el conocimiento de la lengua en el que se basa la actuación lingüística efectiva del hablante-oyente.

Esta oposición competencia-ejecución se parece a la oposición austriaca de lengua-habla; pero Chomsky rechaza el concepto de lengua (reducido, según él, a un inventario de elementos) en beneficio de algo dinámico, la competencia, concebida como un sistema de reglas.

En estas condiciones, una gramática generativa se parece a una especie de "programa" que debería teóricamente permitir que una máquina produjera y analizara todas las oraciones bien formadas de una lengua\*

Existe relación explícita entre Chomsky y la filosofía idealista: estudiar el lenguaje sin tomar en cuenta su funcionamiento, conduce a una semántica abstracta, universalista, independiente de los hablantes y de sus determinaciones.

#### **4\*2+7.3. Relación de la concepción chomckiana con la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Aunque la gramática generativa no fue concebida explícitamente como instrumento para la traducción automática, influyó apraeiamente en este campo. Algo semejante pasa en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas: la gramática generativa, sin ser fruto de consideraciones pedagógicas, influyó notablemente al respecto\* El primer modelo de Chomsky, ya ofrecía un aspecto muy seductor para el profesor de lenguas extranjeras. En efecto, los gramáticos, hasta entonces, nunca habían establecido de manera explícita, las relaciones existentes, por ejemplo, entre las oraciones declarativas, negativas, interrogativas, ni entre las proposiciones simples o compuestas; de allí que, en los cursos de lenguas, donde se procuraba obtener lo más rápidamente posible una "estructuración espontánea" y^ por otro lado, sacar el máximo provecho de las posibilidades que ofrece al laboratorio de lenguas, se aplicaba frecuentemente, aunque no fuese más que intuitivamente, el procedimiento de las transformaciones. De esta manera, la gramática generativa, tal como se presentaba en "Syntactic Structures" y, además, caracterizada por fundarse en cierto número de frases nucleares a partir de las cuales se podían deducir, con la ayuda de ciertas transformaciones, todas las frases de una lengua determinada, se presentó a la luz pública como susceptible de proporcionar una base teórica para un método que, en la práctica, era ya aplicado por bastantes profesores de aquellos tiempos.

A pesar de que su segundo modelo es mucho más abstracto, se reconoce que contiene suficientes elementos para suscitar varias inquietudes investigativas referentes a la enseñanza.

caso, por ejemplo, de la "gramática universal" que se compone de una fonética, una sintaxis y una semántica universal, con todas las similitudes, oposiciones y contrastes que se puedan identificar, constituye un aspecto que puede proyectarse hacia la enseñanza. No menos interesante es la concepción racionalista chomskiana de que en el hombre existe un "sistema innato para la adquisición de una lengua". Recuérdese que Chomsky rechaza la concepción empirista de que una lengua, en virtud de la aplicación de los métodos inductivos, sería asimilable a un conjunto finito de fenómenos lingüísticos observados. Consecuentemente, rechaza, igualmente la concepción según la cual, se podría aprender una lengua, en cierto modo, independientemente de las posibilidades intelectuales innatas, ya sea a base de un condicionamiento particular (Skinner), ya sea a base de ejercicios de repetición (o drills) y de explicaciones explícitas, o a base de procedimientos matemáticos.

En fin, Chomsky considera que, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la lengua objetivo no puede presentarse a los alumnos como el objeto mismo de estudio, propiamente hablando; que dicha lengua tampoco puede reducirse a un conjunto de reflejos condicionados. Se necesita de un método por el cual se entrene a los alumnos para que incrementen las posibilidades creativas y se los in-

duzca a la utilización de la lengua-objetivo como un instrumento de comunicación.

#### 4.2.8. Controversia acerca de la Enseñanza de las lenguas.

La controversia entre la lingüística y la enseñanza de una lengua, tiene sus raíces en la iniciación del pensamiento moderno, en los argumentos entre empiristas y racionalistas. Desde 1937 a 1957 la mayoría de los lingüistas americanos, llamados 'estructuralistas' o 'descriptivistas', adoptaron una teoría empirista o conductista referente a la adquisición del lenguaje.

La mayor controversia en la adquisición del lenguaje, se presentó entre los 'empiristas' y los 'racionalistas'. Ambas tradiciones teóricas plantean diferentes métodos para la enseñanza de idiomas, con sus presupuestos teóricos acerca de lo que es la lengua y de cómo enseñarla.

Se presentan dos historia (la gran división teórica entre lingüistas) la de los empiristas contra la de los racionalistas, que también dividen la metodología de la enseñanza de los idiomas. Los docentes que incluyen a Jespersen y Palmer, así como los lingüistas europeos seguidores del 'método nuevo', basado en los principios de Bloomfield y de los descriptivistas americanos, por su parte, adoptaron una teoría 'empirista' o 'conductista' sobre la adquisición del lenguaje. Por otra parte, Francois Gouin, M.D. Berlitz,

Emile de Sauzé y muchos otros gramáticos tradicionales optaron por una teoría 'racionalista' muy similar a la que plantea Noam Chomsky en su gramática generativa.

Si se ignora la gran división teórica entre los empiristas y los racionalistas, no tendría sentido la historia de la enseñanza de los idiomas extranjeros. Los libros de enseñanza de idiomas, usualmente dedican un capítulo referente al proceso histórico, en el cual, enuncian los diferentes métodos de enseñanza que se han seguido a través del tiempo, tales métodos son: "el de Ollendorf, el de Jacotot, el Natural, el Imitativo, el de Series, el Directo, el de Lectura, el de la Armada, el de Gramática-traducción, el Inductivo, el Oral, el Audio-oral, el Audio-lingual y otros más".

En el campo empirista, los métodos de enseñanza se han contrapuesto a los métodos mecánicos de repetición y memorización con entrenamiento basado en modelos. La posición empirista mantiene que el ser humano no utiliza básicamente el mismo proceso de aprendizaje de los animales (estímulo-respuesta), según un modelo de condicionamiento.

En el campo racionalista, hubo mayor variedad de métodos de enseñanza: el método de gramática-traducción, el método de Series, de Gouin, el método directo de Berlitz y de Sauzé. El método directo, por ejemplo, desde el comienzo en su aplicación trata de que los alumnos generen oraciones significativas y originales, a fin de que

loaren un conocimiento funcional de las reglas gramaticales. Esto procede de la posición racionalista, según la cual, el hombre nace con la habilidad para pensar y aprender el código cognoscitivo especializado llamado lenguaje humano.

Los racionalistas señalan que en un nivel abstracto, todas las lenguas trabajan en la misma forma -tienen palabras, oraciones, sistemas de sonidos, relaciones gramaticales- y se atribuyen los universales de la lengua a la estructura del cerebro, debido a que la habilidad de pensar y el uso del lenguaje, son inherentes a los seres humanos.

Los métodos de enseñanza de un idioma son manifestaciones de supuestos lingüísticos y en gran parte obedecen a las diferencias entre las teorías empiristas y racionalistas del aprendizaje del idioma.

#### 4.2.8.1. Planteamiento empiristas sobre el aprendizaje de un idioma.

La base para los métodos de 'imitación-memorización y entrenamientos por modelos' la constituyen la analogía y la correlación. Se considera la memorización como una rica veta que procesa oraciones para que se puedan ampliar por analogía. Los ejercicios repetitivos suministran la práctica para realizar analogías.

Frecuentemente, los alumnos, después de estudiar un idioma en forma tradicional, son capaces de recitar paradigmas y reglas gramaticales, pero son totalmente incapaces de hablar del idioma que están aprendiendo. Enseñar un idioma en esta forma, solo implica que se adiestre al alumno para, que adquiera un conjunto de hábitos, lo que requiere métodos esencialmente mecanicistas (imitación, memorización y entrenamiento por modelos).

En el enfoque empirista, los profesores temen cometer errores, ya que los consideran como el primer paso en formación de malos hábitos. Resulta sumamente importante, la memorización de oraciones auténticas habladas por los nativos. La memorización facilita a los estudiantes un conjunto genuino de oraciones basadas en analogías. Si para aprender un idioma es necesario copiar lo expresado por los hablantes nativos, lo ideal es seguir los métodos mecanicistas.

Bloomfield, en oposición a los racionalistas enfatiza que para aprender un idioma, se debe empezar ignorando las características de otras lenguas, inclusive las de la lengua materna, ya que el acento extranjero que se conserve en la nueva lengua es un error en la pronunciación y, en especial, para el adulto porque el conjunto de hábitos antiguo se convierte en una interferencia para el nuevo aprendizaje\*

En cambio los descriptivistas consideran que, en vez de ignorar las características de los idiomas conocidos por el estudiante, el pro-

profesor debe realizar un análisis contrastivo entre la (s) lengua (s) conocida (a), especialmente en los aspectos de mayor complejidad para el alumno. Así, los estudios contrastivos de las lenguas originan una nueva disciplina que es la "lingüística contrastiva". El análisis estructural contrastivo fue la contribución más importante para la enseñanza de la lengua extranjera, se empezó a dar la misma importancia a la estructura del idioma nativo como a la del idioma (extranjero) que se iba a enseñar.

#### 4.2.8.2. Planteamientos racionalistas sobre el aprendizaje de un idioma.

A fines de 1950 muchos lingüistas siguieron a Noam Chomsky y varios gramáticos generativos que estaban en contra del enfoque empirista para la enseñanza del idioma, se manifestaron en favor del renacimiento sofisticado del enfoque empirista.

Los racionalistas se basaron en el 'método directo' similar a aquellos de Berlitz y de Sauer, al rededor de los cuales apareció el espíritu renacentista en el nuevo clima lingüístico.

El aprendizaje de un idioma es efectivo, si se aprenden funcionalmente los principios básicos que rigen la estructura del idioma, lo que capacitan para multiplicar y generalizar las experiencias del aprendiz tantas veces como sea necesario; lo cual significa que un hablante no requiere almacenar series de oraciones y pala-

braa, eino las reglas para crear y comprender esae oraciones; claro está, que debe incluirse una cantidad máxima de razonamiento consciente.

El conocimiento de una regla y el ser capaz de actuar sobre &Bta, es bastante independiente de una formulación adecuada.

Según De Sauzé, hay dos estados o etapas en el conocimiento de un idioma: el "consciente" durante el cual se usa el lenguaje lento, aplicando reglas, razonando sobre las relaciones; el segundo es el "automático", ocurre cuando hablamos, leemos y escribimos el idioma como en nuestra lengua materna.

Los empiristas consideran el idioma como un conjunto de hábitos, no de reglas, es el uso automático del idioma y no del nivel de conciencia intelectual.

Según Eric Lenneberg, todos los seres humanos están capacitados para el aprendizaje de los idiomas. Estudios adelantados al respecto destacan que el aprendizaje del idioma depende del proceso biológico. Claro que el aprendizaje de un idioma no es automático ni mágico, tampoco se puede considerar que por el hecho de viajar a un país extranjero, automáticamente el idioma se introduce en la psiquis y hace de la persona un bilingüe sin ningún esfuerzo. Existen limitaciones para el aprendizaje como la clase social, problemas en el aula de clase, la metodología que emplee el profesor,

etc. El significado de las palabras y oraciones da aspecto importante entre otros, para el aprendizaje. Los idiomas no se aprenden en una situación de uso significativo. Se puede aprender idiomas por diversas razones, aunque no se hayan definido objetivos muy claros; pero, cuando se tiene una meta específica, el estudiante debe adoptar una posición activa durante el aprendizaje.

Se dice que el adulto tiene menor capacidad para aprender un idioma, pero algunos autores sostienen que la madurez de un individuo no es una desventaja para el aprendizaje, puesto que éste le permite razonar con mayor efectividad que al muchacho, proporcionándole un aprendizaje más rápido, aunque posiblemente los jóvenes logren una mejor pronunciación; pero en cuanto a vocabulario, habilidad para decir las cosas, el adulto es un aprendiz superior.

Finalmente, los racionalistas opinan que las lenguas no son del todo diferentes. En un nivel abstracto, todas las lenguas humanas tienen un diseño similar, se componen de palabras, todas producen oraciones largas o cortas, exhiben relación gramatical: sujeto y predicado; las palabras en los diferentes idiomas están constituidas por segmentos de sonidos discretos que pueden clasificarse dentro de una clase natural de acuerdo a sus características distintivas.

No se puede decir que se conoce un idioma si no se piensa en él. Si una persona memoriza las formulaciones de reglas, no significa

que el pensamiento las ota usando. El aprendizaje de un idioma viviente incluye el aprendizaje para pensar en aquella lengua. La práctica significativa -y no solamente los ejercicios repetitivos- es el camino para lograrlo. La práctica consciente orientada hacia el pensamiento (a través, de hablar, leer, escribir y escuchar), es lo que capacita a una persona para aprender a vivir un idioma en el cual puede pensar.

En síntesis, el lenguaje es obviamente un fenómeno mental y debe ser tratado como tal. La 'introspección' es uno de los puntos centrales de esta controversia.

Chomsky está a favor de la teoría racionalista, según la cual, el aspecto potencial más rico de la información lingüística se origina en nuestro propio conocimiento de la lengua materna, puesto que se puede observar la actividad mental a través del pensamiento, se sabe que se posee un "conocimiento" del idioma, se conoce como manejarlo, distinguiendo lo gramatical de lo no gramatical. Los racionalistas opinan que las gramáticas adecuadas, sólo las pueden escribir los lingüistas que conozcan tan eficientemente las lenguas que describen como la lengua materna. Los racionalistas tienen un sistema de reglas bien definido para generar un número infinito de oraciones gramaticales nuevas que pueden originar expresiones erróneas no gramaticales.

Chomsky critica a los empiristas por ignorar el fenómeno mental del

U. M. P.  
rteuL'T "

C E D E D  
nmm) n DOLUMUHACOH

lenguaje y la insistencia en el reconocimiento únicamente de la conducta observable. Los empiristas consideran el idioma como un sistema mal definido de hábitos que produce oraciones nuevas por medio de un proceso flexible que incluye la analogía, combinación y emisión, situación que no permite establecer las expresiones no gramaticales.

Autores como Renzo Titona, expresan que el racionalismo y el empirismo constituyen visiones parciales y extremas de la realidad del conocimiento humano, lo que desbarata la necesidad de selección entre las dos teorías. Ambas teorías, después de todo, hablan de lo mismo —el lenguaje— así que, cualquier diferencia es de concepción. En la práctica, existe una gran diferencia cuando el lingüista concibe el lenguaje como un sistema de hábitos condicionado, o como un sistema simbólico conocido por un individuo; o cuando se considera el uso del lenguaje como un proceso de imitación y analogía, o como un proceso de creatividad procedente de una regla dirigida. Y una de las diferencias prácticas más grande entre las dos teorías—racionalista y empirista—, radica en la metodología de la enseñanza de idiomas que ellas investigan.

#### 4.2.8.3. La tendencia empirista de la lingüística actual.

Durante las décadas de los años 40 y 50 los estructuralistas americanos introdujeron una reforma para la enseñanza de idiomas en Estados Unidos. Tal como otros reformadores experimentados, redujeron

ana principios fundamentales a una aerie da lemas que debían seguir se:

1- 'La lengua es oral, no escrita'.

Este lema lo fundamentan en que todo niño aprende a expresarse oral aente primero, lo cual es obvio. Pero, en realidad, su intención as dar primacia al aspecto oral de la lengua: el habla, la fonología, la pronunciación. Como el conocimiento se adquiere por experiencia, sólo puede describirse lo observable: por lo tanto, la lengua es un conjunto de signos observables: las unidades fonológicas, originan las léxicas y éstas las oraciones.

2- 'Una lengua 63 un conjunto de hábitos'.

la lengua, ^según los descriptivistas es un conjunto de hábitos (del habla), que se adquieren por condicionamiento. Bloomfield parte del planteamiento conductista de Skinnert estímulo, respuesta, refuerzo, para aplicarlo al aprendizaje de la lengua. Sostiene que el lenguaje oral humano, no difiere mucho del gesticular o del lenguaje animal. De allí el punto de vista estructuralista de la imitación y la analogía, según ellos, "el texto posee su propia

7

estructura" . No se requiere que el niño aprenda un sistema abstracto de reglas para la producción oral. El habla de una persona siempre se basa en la imitación o en la analogía. Lo que necesita es imitar y apropiarse de unas tantas oraciones básicas y, por ana-

logia, construirá lo que necesita según la ocasión\* En esto **ae** **ba-**  
**san los** métodos de imitación, Memorización y práctica basada **en mo-**  
**deloB.** La memorización acelera el proceso para fundamentar el **aco-**  
**plo de** oraciones, el cual puede ampliarse por analogía. El **entre-**  
**namiento** basado en modelos, provee la práctica para establecer **lap**  
**analogías.**

3- 'Enseñar la lengua, no acerca de ella'.

**No ee** trata de enseñar reglas gramaticales para expresar enunciados  
**correctos, sino** hablar la lengua. Interesa **\*qu&\*** se dice, **m&s** no  
**'cómo'** se dice. Por tanto, lo importante es desarrollar en **el** alum  
**no un conjunto** de hábitos lingüísticos\* La descripción gramatical  
**posterior** a la formación de hábitos, se puede permitir como una  
**ayuda** para la memorización. Por consiguiente, los métodos para  
**aprender** una lengua deben fundamentarse en el condicionamiento: **ini**  
**tación,** memorización y entrenamiento basado **en** modelos. No enseñar  
**'acerca de** la lengua\* significa evitar el empleo de reglas gramati-  
**cales** para formar oraciones, puesto que la tradición empirista no  
**admitela** noción racionalista de regla.

4- \*Una lengua es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que al-  
 quien piensa que deben decir'.

**Este lema** no sólo se va en contra de las reglas, sino de la grama-  
 ticalidad en general, todo lo que expresa oralmente el hablante na-

tivo e\* correcto. Nada de lo que él exprese es gramaticalmente inapropiado. Los empiristas olvidan intencionadamente los errores de dubitación, repetición y redundancia que comete el hablante durante la conversación. Lo que importa es lo que el hablante nativo diga, de allí la exigencia de atemorizar las oraciones auténticas expresadas por dicho hablante.

5- 'Las lenguas son diferentes'.

Los sonidos, las construcciones y los significados de las diversas lenguas no son los mismos. Por eso los empiristas proponen que al aprender una lengua extranjera, deben ignorarse deliberadamente los rasgos que caracterizan a otra u otras de las cuales se tenga conocimiento.

#### **4.2.8.4. La tendencia racionalista y sus principios metodológicos .**

Casi al concluir la década de los años 50, varios lingüistas que concordaban con los planteamientos de la gramática generativa de Chomsky, contrapusieron la tendencia racionalista a la empirista.

Aunque Chomsky no se adentra directamente en la concreción metodológica, los generativistas reavivan la posición racionalista que se funda en la razón como facultad pensante y cognoscitiva. Para ellos, no hay más conocimiento que el derivado de los principios evidentes. La principal fuente de conocimiento son las verdades innatas, aunque

a ellas se puede agregar posteriormente tanto la experiencia interna como la externa.

A los generativistas se deben los principios que fundamentan los métodos directos (similares a los de Berlitz y De Sauzé) que, conforme a la tendencia racionalista, son los siguientes:

- 1- 'Una lengua viviente se caracteriza por la creatividad dirigida por las normas'.

Según ellos, al aprender una lengua extranjera, las reglas fundamentales de gramática pueden multiplicar miles de veces la experiencia de quien aprende. Lo anterior implica que el esfuerzo consciente para aprender cómo se expresan diferentes eventos, resulta muchísimo más eficiente que el esfuerzo inconsciente de cómo expresarlos mediante la memorización de oraciones fundamentales.

- 2- 'Las reglas de gramática son psicológicamente reales'.

Cualquier persona que quiera aprender un juego, necesita que alguien le enseñe las reglas pertinentes, después de lo cual, el aprendiz las aplicará y progresivamente irá dominando el juego en referencia. Este mismo principio lo aplican al aprendizaje de una lengua: si se conocen las reglas de juego de una lengua, es mucho más fácil expresar los pensamientos, deseos, necesidades, eventos y acciones en dicha lengua.

La selección cuidadosa correspondiente a una regla operante, permite entenderla: ai dicha regla ee la aplica a una conversación o diálogo, au practica no aólo permite aprenderá usarla, sino coa\*—prender el significado de la expresión\*

3- 'El ser humano es especialmente capacitado para aprender idiomas'.

Quizá el fenómeno mas importante del lenguaje es su universalidad. Virtualmente, toda persona en el mundo conoce una lengua. Es cierto que existen algunos otros fenómenos culturales universales, como también es verídico que los animales irracionales no son capaces desprender el lenguaje humano. Segtrn los racionalistas, el hombre posee la capacidad innata para aprender la lengua y es su inteligencia superior, más su capacidad reflexiva, lo que le permite llegar ala adquisición lingüística y forjar la competencia respectiva.

4- 'Una lengua viviente es aquella, por medio de la cual, Be puede pensar'.

La razón por la cual, una persona recuerda tan fácilmente cada palabra nueva de una lengua actuante, es porque dicha palabra expresa mi pensamiento o denota un concepto que tal persona desea recordar. Si la palabra es esencial para representar un pensamiento, la persona la recordará indefectiblemente. La asociación es la ley fundamental de la memoria, por tanto, se pueden memorizar fácilmente

las expresiones que patentizan nuestros pensamientos. ¿si, el aprendizaje de una lengua viva implica aprender a **pensar en** dicha lengua y, la única manera de lograrlo, es realizando la práctica significativa antee que el entrenamiento basado en modelos. La práctica que se orienta a pensar (ya se trate de hablar, escribir, escuchar o leer) es la que capacita a la persona para aprender la lengua, por medio de la cual, puede transmitir sus pensamientos.

Para concluir lo referente a la controversia de estas dos teorías ae puede concretar lo siguiente:

Para los racionalistas: la lengua es obviamente un fenómeno mental y, como tal, ee debe tratar al estudiarla. Para los empiristas, la esencia del problema está en la ciencia: si la lengua se va a estudiar científicamente, es necesario suprimir cualquier evidencia de ella, excepto lo que constituye la conducta lingüística observable de los demás.

Otro aspecto prominente de la controversia es la 'introspección'. Los racionalistas argumentan que la cantera más rica que provee la información lingüística de donde procede el propio conocimiento es la lengua nativa.

En esencia, la teoría empirista dio origen a los métodos de imitación, memorización (las dos combinadas se denominaron "mic-men") y la práctica basada en modelos. Durante el proceso se trata de for-

mar los siguientes hábitos: reconocimiento, imitación, repetición, variación y selección. Entre los correspondientes a la tendencia empirista se encuentra el método de series de Gouin, que se basa en la forma como un niño aprende la lengua, o sea, a través de series de elementos (nombres, acciones, eventos) y en la gramática explícita también mediante series.

Los racionalistas, por su parte, crearon los métodos directos similares a los planteados por Berlitz y De Saucé, en los cuales, la lengua nativa se excluye de la clase de lengua extranjera y del texto guía, a más de que la comunicación se implementa progresivamente (paso a paso), mediante diálogos de preguntas-respuestas entre el profesor y los alumnos. A más de la progresión se emplea el parafraseo, la gramática es implícita y la lectura como la escritura se introducen desde el primer día, como medio de refuerzo.

#### 4.3. Los métodos tradicionales.

##### 4.3.1. El método de "Gramática-traducción".

Este método prevaleció en las décadas de los años 30, 40 y 50. Su propósito era capacitar a los alumnos para estudiar la literatura de la lengua extranjera. Se aspiraba a conseguirlo por medio de la enseñanza memorística de la gramática, para lo cual se realizaban traducciones de la lengua extranjera a la nativa y versiones de ésta a aquella. También se pretendía lograr que los estudiantes com-

prendieran mejor la lengua nativa y desarrollaran su capacidad mental.

El método se inspiró en la gramática tradicional clásica griega que se configuró en el siglo II antes de Cristo y que posteriormente se aplicó al Latín. En los siglos XVII y XVIII, al despertarse el interés por las lenguas vernáculas europeas, se introdujo la gramática latina como modelo para analizarlas. Cuando se impuso la aplicación de estos modelos al Inglés, la descripción dio origen a categorías inexistentes, con el consiguiente descuido de las categorías y funciones gramaticales propias de dicho idioma .

El método de gramática-traducción se distingue por el uso de textos que contienen descripciones gramaticales pormenorizadas, ejercicios escritos de traducción y extensas listas de vocabulario bilingüe. También se presentan fragmentos literarios de escritores famosos, por lo cual, el léxico que se enseña no es de uso conversacional sino el correspondiente al lenguaje figurado. La mayor parte de la clase se realiza en la lengua nativa del estudiante, a quien se le exige que memorice ejemplos y escriba en la lengua extranjera, cuidando de aplicar las reglas gramaticales aprendidas, con lo cual, lo único que se logra es la expresión en un lenguaje totalmente artificial. Las preguntas referentes a los textos se plantean en tal forma, que se pueden contestar copiando directamente. Las respuestas, en la mayoría de los casos, son escritas, de allí que las oportunidades de hablar o escuchar la lengua durante la clase sean muy

**eaesas.**

**Las** críticas que los estructuralistas americanos hicieron a éste método, son las siguientes:

- 1- **Los** gramáticos tradicionales cometieron un grave error al tomar el Latín como modelo para el análisis del Inglés, **pueBto** que **son lenguas** con estructuras diferentes.
- 2- No hubo unidad de criterios para definir las categorías gramaticales. Para unas se empleó el criterio de noción o significado (sustantivo es la palabra que indica persona, animal o cosa). Para otras, el criterio de relación (adjetivo es la palabra que califica al sustantivo).
- 3- Se dio primacía a la escritura, cuando ésta es apenas una representación secundaria de la lengua, frente a la oral que es la sobresaliente.

Para los tradicionalistas, la corrección gramatical es algo absoluto; para los estructuralistas, algo relativo, más sociológico que lingüístico. Según ellos, cualquier frase que exprese un hablante nativo es correcta.

#### 4.3.2. El método "audio-oral".

El método audio-oral se practicó durante la década de los años 50

y parte de los 60, aunque todavía se emplea en varios sitios. Su meta final es capacitar a los alumnos para que se comuniquen oralmente en la lengua extranjera, en forma tal, que su producción sea lo más parecida a la de los hablantes nativos. El método se basa en los principios propuestos por los estructuralistas norteamericanos y en los trabajos realizados por los psicólogos conductistas. Los estructuralistas emplean un "cuerpo de la lengua" que analizan de acuerdo a las características inherentes a ésta, más no según los modelos del latín conforme se había hecho hasta entonces. El análisis, de acuerdo a los estructuralistas, debe hacerse según lo que el hablante nativo dice y no según lo que otros piensan que debe decir. El 'cuerpo' que sirvió a Fricke para el análisis del Inglés norteamericano, lo constituyen 50 horas de grabaciones conversacionales sobre gran variedad de temas procedentes de la lengua real, puesto que los actantes ignoraban que se estuviera realizando tal grabación.

Para quienes aplican este método, lo primordial es lograr que sus alumnos dominen el sistema sonoro de la lengua, que su producción fonológica sea lo más similar a la del hablante nativo y, además, que mediante un vocabulario mínimo, sean capaces de emplear las estructuras básicas de la lengua.

De acuerdo al método, la práctica discente debe ser oral, aunque el resultado final que se persiga sea la comprensión de lectura. Quienes aplican el método están de acuerdo con los conductistas en

y?

cuanto a que el apreadizaje implica condicionamiento, por lo cual, creen pertinente reforzar las respuestas hasta obtener la conducta deseada. Aglaimo, están de acuerdo con Bloomfield, en cuanto a que una lengua no es cuestión de conocimiento sino de práctica.

Los propósitos del método son los siguientes:

- 1- Desarrollar en los alumnos las mismas habilidades que posee el hablante nativo, a fin de que lleguen a manejar la lengua en forma inconsciente;
- 2- La lengua extranjera debe enseñarse sin referirse al sistema de la lengua nativa;
- 3- Crear situaciones de aprendizaje condicionando al estudiante para que produzca respuestas correctas conforme a estímulos orales y escritos, dichas respuestas deben producirse automáticamente. Para ésto, se exige a los alumnos que memoricen diálogos y realicen ejercicios basados en modelos:

Lograr la producción eficaz de los ejercicios basados en modelos. Para ésto, se dan las explicaciones gramaticales con posterioridad. Después de la práctica en clase, los alumnos deben realizar otra de generalización gramatical sélos o con la ayuda del profesor:

5- Desarrollar las cuatro habilidades, para lo cual, se debe seguir el orden natural de aprendizaje de una lengua: entender, hablar, leer y escribir.

Algunas críticas que se hacen al método son las siguientes:

1- No es verdad que este Método haya producido bilingües:

2- La dependencia auditiva inicial, puede retrasar a los alumnos con mejor memoria visual;

3- La lengua nativa no se puede eliminar de la mente de los alumnos. Tampoco es posible que el profesor realice la clase únicamente en lengua extranjera: cuando tiene que dar explicaciones complejas, debe emplear la nativa con mayor frecuencia de lo que desearían los defensores del método:

La estrategia de dar las explicaciones gramaticales con posterioridad a la práctica estructural, disgusta a los alumnos y hace perder mucho tiempo:

5- Las prácticas repetitivas aburren a los alumnos y cansan al profesor:

6- No hay razón válida para prohibir que se exprese a los alumnos el contenido, el motivo y el objetivo de lo que están aprendiendo.

La psicología cognoscitiva, por otra parte, se opone rotundamente al planteamiento conductista de que el aprendizaje humano es semejante ti de los animales: e insiste en la función primordial que desempeña lamente en la adquisición del conocimiento. Considera que quienes controlan al aprendizaje son los individuos y no las fuerzas que loa rodean; además, que es la mente la procesadora de la información significativa que se aprende.

Finalmente, al estructuralismo inspirador del método se le hacen las siguientes críticas:

1- No es verdad que cualquier oración que exprese un hablante nativo sea correcta. En lo oral y en lo escrito, se pueden cometer errores de concordancia, cohesión, coherencia, redundancia, etc. De allí que, en los colegios y universidades, se realicen cursos de composición en la lengua nativa\* Si todo lo que expresaran los nativos fuera correcto, estos cursos no tendrían ninguna justificación:

2- Los transformacionalistas se oponen a que la descripción de una lengua sea primero fonológica, luego morfológica y, finalmente, sintáctica. Prefieren, a la usanza tradicional, comenzar con la descripción sintáctica y finalizar con la fonológica:

3- Los estructuralistas afirman que no se deben mezclar los niveles. Los transformacionalistas, en cambio, plantean que resulta más

econ&Btieo describir varioa nivalea al álamo tiempo:

Los transformacionalistas plantean que el 'cuerpo de lengua' ae debe emplear únicamente para asegurarse de haber incluido todas las estructuras, sin que constituya la base del análisis lingHístico:

5\* Escribir la gramática de una lengua, según los transformaciona- listas, no es hacer un inventario y clasificación de las estruc- turas de un 'cuerpo de lengua', puesto que ae trata de describir el sistema de la lengua:

ó- El estudio de unas estructuras derivadas de otras que para los estructuralistas no resulta nada útil, para los transformaciona- listas es fundamental.

7- Los transformacionalistas se oponen al planteamiento de que las estructuras más frecuentes sean las más inportantes. Ellos es- tán convencidos de que la enseñanza debe comenzar con el empleo de las estructuras básicas: las más simples.

#### 4.3.3. M&todo "directo".

Este mStodo se empleo preponderantemente en las décadas de los años 30 y 40. Se trataba de enseñar la lengua extranjera mediante la conversación y la lectura. La clase debía realizarse únicamente en

**idioma extranjero.** No era factible la traducción ni la enseñanza **explícita** de gramática. Al comienzo, **aa enseñaba** mostrando los **objetos** o figuras representativas de las palabras o expresiones, **se** ejecutaban acciones, se empleaba el lenguaje corporal para la **captación.** Sus seguidores afirman que se aprende a entender una **lengua,** escuchándola y a expresarse por medio de ella, habiéndola. **Se basan** para ello, en la forma como un niño aprende una lengua. El propósito es lograr que los alumnos desarrollen la capacidad de pensar en la lengua extranjera, ya sea mediante la expresión oral, **la** lectura o la escritura.

El método insiste mucho en la pronunciación. Después de aprender los objetos y eventos relevantes a la sala de clase, se pasa a referir las situaciones de la vida cotidiana. Los temas de lectura deben discutirse primero oralmente. El significado del vocabulario desconocido debe inferirse del contexto. El método motiva al estudiante y evita su cohibición, por lo cual, pronto adquiere fluidez; pero, al propio tiempo, le incrementa el defecto de emplear vocabularios de la lengua extranjera mediante estructuras de la lengua ^ materna.

Resulta erróneo creer que las mismas condiciones de un niño que aprende la lengua materna, se pueden lograr con jóvenes o adultos que ya poseen la propia lengua, que tienen pocas horas de clase para aprender la extranjera y escaso tiempo para practicarla. Este método dio excelentes resultados con alumnos cuyo índice intelec-

tual era superior al término medio, lo cual propició una desnivelación notoria entre los alumnos del mismo curso.

Los métodos audio-oral y directo se asemejan en los siguientes aspectos:

- 1- Insisten en el uso de la lengua extranjera;
- 2- Prescinden de la memorización de ejemplos y vocabulario fuera del contexto;
- 3- Eliminan la traducción.

Se diferencian en lo siguiente:

- 1- En el directo, nunca se usa una lengua materna discente en clase. En el audio-oral, sólo se admite su uso cuando se economiza tiempo y facilita las explicaciones;
- 2- En el método directo, la lectura se introduce casi desde el principio, porque se considera que incrementa el aprendizaje. En el audio-oral, la lectura se pospone deliberadamente;
- 3- En el directo, la enseñanza gramatical es implícita. En el audio-oral, dicha enseñanza es explícita y esencial; por lo mismo, se relaciona íntimamente con la práctica oral de la lengua.

#### 4\*3.4\* El método de "lectura".

Aunque se introdujo antes que el audio-oral y su objetivo era lograr que los alumnos por lo menos aprendieran a leer, posteriormente se lo orientó hacia la comprensión de textos. Su primera fase era oral, puesto que se creía útil para efectuar las fases siguientes. Respondía a una lectura intensiva asesorada por el profesor, en la cual, además del estudio gramatical, se adquiría el vocabulario y se entrenaba a los alumnos en la comprensión oracional. En principio, se emplearon textos de vocabulario graduado que no permitían alcanzar el objetivo de la comprensión; pero, poco a poco, se lo fue perfeccionando hasta introducir la gradación, cohesión y coherencia suficientes, para avanzar tanto en el nivel de conocimientos como en la profundidad comprensiva e interpretativa.

En la actualidad, mediante el uso de textos académicos o técnicos, a los cuales se les da un enfoque comunicativo, se está logrando por fin, que la enseñanza del Inglés con tal objeto, se imparta en formas adecuadas y eficaces.

#### 4\*3\*5. El método de "situaciones".

Se lo denomina audio-visual porque utiliza el estímulo del oído y de la vista para responder a una necesidad de expresar lo que el hablante necesita, siente o desea.

Para hablar, es necesario tener algo que decir, por lo cual, las situaciones de necesidad se crean en el aula de clases mediante ayudas visuales que simulan las situaciones, al tiempo que proveen los tópicos. Queda únicamente al resguardo de que el profesor debe estimular suficientemente al alumno, **para** que éste tenga deseos de hablar, de expresarse, de transmitir un mensaje.

El Método de situaciones se basa en los siguientes planteamientos:

- 1- La lengua es un sistema y no un conjunto de elementos aislados, por lo cual, los alumnos deben aprender este sistema y no palabras o formas aisladas.
- 2- Los lingüistas distinguen entre el sistema de la lengua ('langue'/'competence') y sus relaciones por medio de actos de palabras ('parole'/'performance'). Se pretende, por lo tanto, que los alumnos aprendan el sistema, es decir, la lengua (competence). Para lograr tal competencia, se les enseña a comprender y producir cierto número de 'actos de palabra'. Por tal razón, el profesor debe seleccionar los 'actos de palabra', que en su opinión, contengan las estructuras fundamentales del idioma motivo de aprendizaje:
- 3- Una lengua es un medio de comunicación oral. Para que exista tal comunicación, se necesitan por lo menos dos personas que dialoguen. De allí la importancia que el método concede a la parte

oral, en especial, a la enseñanza de diálogos que luego se practican entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos:

Aunque todas las lenguas del mundo poseen ciertas características comunes, no constituyen realizaciones paralelas de un modelo (mimo). Como las lenguas son diferentes, al aprender una lengua extranjera se aprende un sistema distinto. Lo dicho, debe poner en guardia al estudiante, contra la tendencia de trasladar el sistema de su propia lengua a la extranjera y contra el deseo de encontrar equivalencia de uno a uno, entre los vocabularios.

En el método de situaciones se nota la influencia predominante del conductismo, de allí la primacía que se concede a los ejercicios de acondicionamiento gramatical, tanto como a la creación, refuerzo y generalización de hábitos. Sus seguidores consideran que no se debe exagerar, la aplicación de la teoría conductista, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo, el cual, en ningún momento, depende de un comportamiento predeterminado.

#### **4.3-6. El método "eclectico".**

Toma esta denominación cualquiera de los anteriores cuando sufre alteraciones o procede de la mezcla de varios. Quienes lo practican, toman lo que consideran mejor de cada uno de los métodos conocidos y realizan adaptaciones para cada una de las situaciones, con el fin de lograr los objetivos del aprendizaje. Usualmente, ense-

átn las cuatro habilidades comenzando por la oral.

Loa anteriores planteamientos permiten considerar, que si fuese para la enseñanza de las cuatro habilidades, un método apropiado sería cualquiera de los dos últimos; pero, al tratarse de la enseñanza del Inglés en educación media, conviene considerar que los alumnos no requieren desarrollarlas todas, **Bioo** únicamente las necesarias para sus estudios universitarios, ya sea que se proyecten hacia el aprendizaje de este idioma como conversacional o como técnico.

Para ello, se plantea inmediatamente el enfoque comunicativo que, como se verá e través de este estudio, Be puede adaptar con facilidad a cualquiera ¿e estos fines.

#### El enfoque comunicativo.

La afirmación de que el 'enfoque comunicativo' puede solucionar los problemas de enBenanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en nuestro departamento, se basa en la interrelación de tres aspectos que caracterizan este estudio! la teoría que lo fundamenta, el avance metodológico al respecto y la aplicación experimental que permite sustentar la veracidad de los resultados.

Por otra parte, conviene resaltar la relación que existe entre los grandes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras correspondientes a la década anterior, en cuanto al significado y todas sus

implicaciones contextuales. Actualmente, la importancia que reviste el uso significativo del idioma para la adquisición de habilidades comunicativas en lengua extranjera, se reconoce en todo el mundo, de allí las innovaciones curriculares que como respuesta aparecen constantemente. La 'comunicación real' (como opuesta a la pseudocomunicación procedente del entrenamiento estructural basado en modelos que se acostumbraba anteriormente), la 'actividad significativa' y la 'expresión espontánea', constituyen actualmente términos familiares en las discusiones concernientes a lo que debe ser una clase apropiada de idioma extranjero.

Referirse a 'enfoque comunicativo' actualmente, es proyectarse hacia la 'competencia comunicativa', expresión que en sí, resulta ser motivo de interpretaciones diversas tanto como de variantes procedimentales para su logro. Creado por Hymes en 1971, para incluir el conocimiento de las reglas sociolingüísticas, o la propiedad de la expresión más el conocimiento de las reglas gramaticales, el término Mitin se usa en los contextos de la enseñanza de lenguas, para referirse a la habilidad de transferir el significado y para combinar el uso acertado de las normas lingüísticas y socio-lingüísticas en las interacciones comunicativas. Los mismos teóricos que concretaron la distinción entre 'competencia' (gramatical) y 'actuación' (Chomsky, 1965) procedente de la lingüística teórica, también crearon el término 'actuación comunicativa', cuya implicación y alcances sólo se pueden comprobar mediante la eficacia con que se produzcan las realizaciones comunicativas procedentes de la competen-

eia respectiva.

En fin, no se puede hablar de 'enfoque comunicativo', si antes no fundamenta el alcance diferencial que suponen las siguientes con-  
trastaciones, entre otras:

Utilidad (usage) lingüística y uso (use) lingüístico,

oración y proposición

estructura oracional y acto comunicativo,

concatenación y cohesión,

concordancia y coherencia,

significado y valor comunicativo,

estructura gramatical y función comunicativa,

competencia lingüística y competencia comunicativa,

actuación lingüística y actuación comunicativa,

texto y discurso,

texto y contexto,

análisis textual y análisis discursivo. 0, expresando

de otra manera y para evitar la superficialidad de una simple enun-  
ciación, es necesario concretar lo concerniente al 'discurso' y al  
'análisis del discurso' como fundamentación teórica y lo correspon-  
diente al proceso metodológico, técnicas y actividades que caracte-  
rizan al 'enfoque comunicativo', así como la aplicación experimen-  
tal que confiere la confiabilidad y eficacia de tal enfoque.

#### 4.4.1. El discurso.

##### 4.4.1.1. Antecedentes históricos.

Hace diez años aproximadamente, ocurrieran varios hechos en la lingüística, los cuales cuestionaron el modelo generativo-transformacional que prevalecía en la teoría del lenguaje. Uno de ellos procedió de la 'pragmática' y de la 'Sociolingüística', cuyo aporte fue el principio básico de que una gramática no debe basarse en intuiciones lingüísticas problemáticas, sino en observaciones del verdadero uso de la lengua y, además, que la lengua en U30 se debe estudiar a partir de los 'actos de habla' o 'actos ilocutivos'. Otro hecho se presentó en la Filosofía y en la lógica: al mismo tiempo que se dio a la Semántica el valor que se merece, se propusieron modelos apropiados para explicar el sentido y la referencia de las expresiones. En el campo de la investigación teórica, además de la semántica lógica, apareció una nueva orientación, tanto en la gramática categorial como en la referente a la lógica intencional creada por Richard Montague.

El tercer hecho fue el intento de producir la 'gramática de texto', cuyo motivo fue la presuposición de que la gramática de una lengua no debe referirse únicamente a las oraciones procedentes de las emisiones de los hablantes nativos, sino además, a las relaciones entre tales oraciones, es decir, en los textos subyacentes en dichas emisiones. Este planteamiento se fundamentaba en argumentos

gramaticales y en el posible papel que la gramática desempeña en los ámbitos de la psicolingüística, la sociolingüística, la poética, la antropología y las demás ciencias sociales.

Son varias las investigaciones realizadas sobre la gramática de texto en diferentes países, cuyos aportos pueden incluirse en la 'lingüística de texto'.

#### 4.4.1.1.1. La gramática estructural americana.

En el trabajo que Zellig Harris realizó en 1963, ya se nota la importancia que concede al análisis del discurso. Lastimosamente resultó ser un análisis de esquemas gramaticales aplicados a las oraciones del discurso, el cual condujo a la noción de 'transformación' y no al estudio de estructuras discursivas específicas.

#### 4.4.1.1.2. La tagmémica,

Es una escuela que presta mucha atención al análisis del discurso desde su fundación. Kenneth Pike en 1963, afirma que el evento comunicativo completo (oraciones, emisiones o discurso) debe consti-

12

tuir el objeto de una teoría lingüística. Sus seguidores han realizado valiosos aportes descriptivos que se refieren a fenómenos discursivos de varias lenguas, así como estudios de diversos tipos de discursos aborígenes.

#### 4.4-1.1.3. La lingüística funcional.

La escuela británica que inicialmente se basó en los trabajos de Firth y de antropólogos lingüistas, constantemente investiga acerca del uso de la lengua y sus contextos. Uno de sus representantes más destacados que es Michael Halliday realiza la discusión de las estructuras discursivas como parte de su 'gramática sistémica'. Según él, los textos no conforman su propio nivel sistémico en la descripción gramatical, sino una de las formas del uso de la lengua. Durante la década anterior, realizó el análisis de estructuras gramaticales, en el cual concreta la 'cohesión' del discurso (Halliday

13

y Hassan, 1977) . Merece citarse también el aporte de Leech a la Semántica, así como su análisis de las estructuras lingüísticas en la poesía y en los anuncios comerciales. Y, finalmente, debe reconocerse al aporte de los lingüistas Sinclair y Culthard, quienes en 1975 y después de investigar la naturaleza de la conversación (de profesores con alumnos en el aula especialmente), proponen un modelo práctico para analizar el discurso".

#### 4.4.1.1.4. El estructuralismo checo.

Merece citarse el análisis de algunos aspectos del discurso realizado por Palek y Danés, en cuanto a coherencia oracional, desarrollo del 'tema' discursivo y 'perspectiva funcional de la oración' (1977).

#### 4.4.1.1.5. El estructuralismo francés.

En principio, este movimiento se inspiró en el trabajo antropológico etnológico de Levi-Strauss, así como en el realizado por el formalista ruso Propp. Concretamente, el interés de Todorov, Greimas y Bramond los llevó a concretar una teoría estructural de la narrativa, a cuyo análisis pronto se le dio una orientación semántica más amplia, en la cual, se patentizó la creciente influencia lingüística. Además, Greimas (1966) y otros^ trataron de desarrollar el análisis semántico de las categorías narrativas procedentes del análisis estructural del cuento.

#### 4.4.1.1.6. La lingüística alemana <sup>17</sup>

De los investigadores alemanes (orientales y occidentales) procede la producción referente al análisis discursivo. En 1964., Peter Hartman ya planteó la necesidad de una descripción estructural del discurso y en 1963, Roland Harvey realizó una monografía, en la que describe la pronotninalización en lo concerniente a las relaciones oracionales en el discurso. El trabajo más importante en cuanto a lingüística de texto, lo realizó Wemer Kummer, quien estudió primero la coherencia en el discurso y, luego, los aspectos pragmáticos de la lengua y del discurso, lo que le permitió adentrarse en una teoría general de la acción (1975). Thomas Bllnor comenzó realizando una combinación del enfoque práctico con el análisis formal (como Montague), puesto que partió de la semántica formal para

explicar la coherencia semántica en el discurso. Más adelante, combinó las nuevas ideas de la gramática formal, con el fin de efectuar el análisis de textos y contextos. Durante este tiempo Schsith, Culich, Raible, Kallmayer y Reiser, trabajaron asiduamente en el análisis del discurso. La mayor parte de su investigación, que resultó ser interdisciplinaria, se publicó en la mejor antología sobre estudios discursivos en 1977. Finalmente, tanto los lingüistas alemanes como los rusos, basados en la incidencia de la lógica, la teoría de la acción, la psicología y las ciencias sociales, lograron un gran avance en el análisis de las propiedades y el uso del discurso.

La tendencia general en la lingüística de texto, que en los últimos tiempos se caracterizó por ser una investigación interdisciplinaria, avanzó desde la influencia de la lingüística y de la lingüística textual, hasta la incidencia de la semántica formal (lógica) y de la pragmática, con el fin de explicitar la coherencia discursiva, la relación del discurso con los actos de habla y la interacción comunicativa.

#### 4.1.2. La gramática de texto como base del estudio estructural del discurso.

Una 'gramática de texto', puede referirse a cualquier tipo de gramática en particular, ya sea estructural, generativo-transformacional o funcional, con tal que cumpla con el objetivo de describir

apropiada y explícitamente los 'textos'. La lingüística de texto, así como la sociolingüística, por su parte, deben cubrir el ámbito o las clases de objetos y problemas concernientes al estudio textual. Por consiguiente, no tiene sentido hablar de una gramática de texto 'equivocada', ya que su finalidad es efectuar el estudio lingüístico (gramatical) del discurso, el cual no excluye, desde luego, la impropiedad gramatical o lingüística, ya sea desde el punto de vista teórico-formal o desde el empírico-descriptivo. Cuando los lingüistas reconozcan el estudio de las estructuras discursivas como una de las tareas de la lingüística, ya no habrá razón para hablar de gramática o lingüística de texto. Hasta que lo anterior se reconozca, es necesario justificar su estudio, cuyas razones, entre otras, son las siguientes:

1- Las teorías lingüísticas y las gramáticas deben referirse a **emisiones** completas, es decir, a emisiones de secuencias oracionales:

2- Existen propiedades gramaticales que sobrepasan los límites de la oración, entre las cuales se cuentan las semánticas:

El estudio del discurso facilita las generalizaciones referentes tanto a las propiedades de oraciones complejas como a las de secuencias oracionales:

4- Algunas propiedades lingüísticas, como la noción de macroestruc-

tura, por ejemplo, pertenecen a unidades supracentenciales tales

como párrafos, fragmentos y apartados del discurso:

5- La relación entre la gramática y la pragmática debe basarse en la descripción gramatical de secuencias oracionales conformadoras del discurso consideradas como un todo, para, a su vez, establecer las relaciones entre los actos de habla y los macroactos de habla:

^ La gramática de texto fundamenta la relación con otras teorías que estudian el discurso, como la estilística, la retórica, la poética, la narrativa, etc.:

7- La gramática de texto proporciona mejores bases a la lingüística, para elaborar modelos cognoscitivos concernientes al desarrollo, producción y comprensión de la lengua y, por ende, del discurso.

8- La gramática de texto cimienta el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e Institucional, así como el análisis del discurso y el uso de la lengua en diferentes culturas.

4.4\*1-3. La gramática de texto frente a los estudios del discurso<sup>iP</sup>.

La gramática de texto como tal, no es una teoría del uso de la lengua, puesto que describe las propiedades lingüísticas ('gramática-

les') del discurso, más no las estructuras retóricas y narrativos cuya descripción procede de otras teorías.

Se explica la expresión 'estudios discursivos' para referirse al campo investigativo total referente al discurso, el cual incluye la lingüística de texto, la estilística, la retórica, la narrativa, etc.

La confusión que existe en cuanto a los términos 'texto' y 'discurso', se debe a que en varias lenguas existe sólo la palabra 'texto'. Si bien en Inglés y en las lenguas romances existe también la palabra 'discurso', las diversas interpretaciones originan ambigüedades que deben clarificarse definiendo estos dos términos técnicos. Un 'discurso' es una 'unidad observacional', o sea, la unidad que se interpreta al leer o escuchar una emisión. Lo anterior significa que una gramática puede describir únicamente textos y, por ende, sólo aproximarse a las verdaderas estructuras empíricas de los discursos emitidos. En la afirmación anterior, hay una diferencia implícita entre un discurso como 'tipo' y una 'emisión discursiva' como 'ocurrencia', la cual es un 'evento' empírico inmediato en un contexto específico y 'único'. Un tipo de discurso es una abstracción y sólo puede describirse como tal: por esto, una gramática (de texto) o cualquier concreción sobre la teoría del discurso, únicamente puede referirse a determinadas estructuras regulares y sistemáticas de ese tipo de discurso. El tipo de discurso se determina empíricamente conforme a ciertos criterios, como son: la con-

timidad de emiaión o de hablante (o de hablantes en una conversación) y la coherencia interpretada semántlr^ y pragmáticamente, conforme a la asignación de loa usuarios (de la lengua). Consecuentemente, en un discurso normalmente ocurren errores gramaticales, ini dativas erróneas, incoherencia parcial, etc. Por otra parte, un texto es más abstracto, ea un 'constructo teórico' de varios competentes cuyo análisis procede de la gramática y de otros estudios discursivos. A más de la estructura gramatical posee la estilística, retórica, esquemática y otras que sólo puede explicar la lingüística comunicativa.

Vale aclarar que el concepto de 'granática' planteado aquí, difiare mucho del tradicional, puesto que incluye la semántica refereneial, la nmcrosemántica y la pragmática.

Por consiguiente, después de la breve reseña y la somera mención al discurso, es necesario referirse a sus características y a su análisis, con el fin de fundamentar el enfoque metodológico que nos ocupa.

#### ¿.4.1.4. Oración, proposición y acto ilocutivo<sup>19</sup>,

La conducta lingüística normal no consiste en producir oraciones aisladas, sino en emplear oraciones para formar el 'discurso'.

Cuando alguien produce una oración durante el transcurso de una ac

tiYidad comunicativa normal, simultáneamente hace doe cosas: expre-  
 sa una proposición determinada, al tiempo que realiza un acto llo-  
 cutivo específico. Lo anterior ae puede ilustrar en un diálogo.  
 Uno de los hablantes hace el **Biguiente** comentario: A- 'My sister  
 vill retum the factory tomorrov'. Si el otro hablante desea dar  
 a conocer el comentario a **una** tercera persona, lo puede hacer de  
 dea maneras!

1- Puede emplear el estilo directot B- 'He said: My Bister vill re-  
 tum the factory tonorrow'. Aquí, B transcribe la oración que  
 expresa A.

2- Puede hacerlo mediante el estilo indirecto: B- 'He said that his  
 sister vould retum the factory tomorrov'. En eEste caso, ya no  
 es ímicamente la oración expresada por A la que se transcribe,  
 sino la 'proposición' que dicha oración permitió expresar.

Mientras que hay sólo una versión posible del comentario de A como  
 oración, existen varias versiones factibles para expresar la propo-  
 sición:

1- 'He said that the factory would be returned by his sister tomo-  
 rrov'.

2- 'He said that it vould be his sister vho vould retum the facto-  
 ry tomorrov'.

3- 'He said that it would be the factory that hie sister would re-

tum tomorrow'.

En estos casos, se nota ya la realización de un 'acto ilocutivo', puesto que la interpretación específica que B haga del comentario de A, depende de la persona, de las circunstancias en las que se produjo la expresión y de la información precedente, por lo mismo, varias son las connotaciones que pueden presentarse:

B- 'He promised (threatened, warned me, predicted, mentioned in passing) that his sister would return the factory tomorrow'.

¿.¿.1.5+ Cohesión y progresión preposicional<sup>20</sup>.

En todo caso, la versión que emplee B, dependerá también del nivel de conocimiento que C posea acerca de A, de lo que necesita, prefiere o desea saber (la hermana, la fábrica, el tiempo), a más del ámbito psico-social que involucra la expresión, es decir, todo lo referente a la propiedad contextual.

Las oraciones son contextualmente apropiadas cuando expresan proposiciones que concuerden con el desarrollo del discurso como un todo. Dicha propiedad también depende de la relación proposicional, de los enlaces concordantes entre cada una de las proposiciones. En el siguiente diálogo, por ejemplo:

A- 'What did the fair do?'

B- 'It burned the factory':

se nota perfectamente la relación concordante entre las dos proposiciones mediante 'fair' e 'it', relación que se denomina 'cohesión'.

La noción de 'cohesión', por tanto, se refiere a la forma como las oraciones y sus elementos o funciones sintácticas se combinan para garantizar la progresión preposicional. Usualmente, las oraciones que se emplean comunicativamente en el discurso, no expresan por sí mismas proposiciones independientes: éstas adquieren valor, de acuerdo a su relación con las demás proposiciones que expresan otras oraciones. Si somos capaces de reconocer esta relación y de asociar el valor apropiado con una oración o parte de ella, también seremos capaces de reconocer su secuencia como constituyentes cohesivos del discurso. La dificultad para identificar la progresión preposicional depende del grado de cohesión que posea un discurso específico. La dificultad puede surgir debido a que formalmente, una oración presenta una información inadecuada con respecto a la precedente: para solventarla, hay que corregir las impropiedades y propugnar la comunicación efectiva. Asimismo, la repetición innecesaria de lo ya conocido, reduce la efectividad comunicativa, ya que impide relevar las partes desconocidas e importantes de una proposición.

#### 4.4.1.6. Coherencia y progresión ilocutiva<sup>21</sup>.

Conforme al análisis, la cohesión se refiere a la propiedad contcx-

tual de las formas lingüísticas (oraciones y partes de oraciones). Podemos reconocer los enlaces preposicionales, debido a que conocemos determinados rasgos que caracterizan a la lengua inglesa. Sabemos que un pronombre como 'it' funciona anafóricamente, o sea que copia ciertos rasgos de un nombre precedente (singular, no humano), por lo cual, sirve para repetir la referencia evitando la redundancia. Sabemos también que 'do' es un 'pro-verbo' que funciona de manera similar para una referencia verbal previa. En otras palabras la cohesión la constituyen los enlaces formales (sintácticos o semánticos) entre las oraciones y sus partes. La demarcación de la cohesión, por tanto, es explícita.

Para el discurso no depende únicamente de esta cohesión explícita, ya que es muy común encontrarse con discursos cuya cohesión no es muy patente. En tal caso, ya no se parte de los enlaces preposicionales (cohesión), sino de los existentes entre los 'actos ilocutivos' que usualmente son implícitos, contextuales. Esta relación de enlace entre los actos ilocutivos es lo que constituye la 'coherencia' que es implícita, contextual. El siguiente diálogo permite clarificar tal definición:

A- 'That's the telephone'.

B- 'I'm in the bath'.

A- 'O.K'.

Lo que significa que al timbrar el teléfono, A ordena a B que con-

taste, pero B no puede hacerlo porque está en el baño, por la cual, t tiene que hacerlo. Obsérvanos el tiano ejemplo, cuya cohesión as plantea entre parónteeis:

A- Ihet'e the telephone. (Can you ansver lt, please?)

B- (No, I can't anfuier it becauae) i'o in the bath.

C- C.K. (I'll ansver it).

Como se puede observar, si se suprimen los enlaces explícitos, ya no se trata de cohesión, sino de coherencia que es propia de los actos ilocutivos.

#### 4.4\*1.7. La relación entre la progresión preposicional e ilocutiva.

La cohesión y la coherencia, obviamente, se presentan en todas las formas de expresión oral y expresión escrita, aea que haya varios interlocutores o que exista uno sólo (hablante/escritor) como en discursos, conferencias, infornee, ensayos, etc.

#### 4.4.1.8. Procedimientos de interpretación.

La cohesión como relación explícita entre proposiciones y la coherencia como relación entre actos ilocutivos, las identifica el lector u oyente mediante procedimientos racionales. Debe tenerse en cuenta que los significados no existen como 'algo hecho' en la lengua en si misma y, por ende, deben concretarse. Las claves lin-

gBísticas que pe emplean para expresar las proposiciones y para rea-  
lizar los actos ilocutivos, sirven de base para asignar significado  
alas oraciones. Cuando se analiza un discurso, conviene disponer  
délas suficientes claves para lograr asignarle el centido apropia-  
do.

En todo caso, el discurso se interpreta al comprender como se em-  
plean las oraciones en la progresión proposicional e ilocutiva y,  
adem&s, como se interrelaclonan y se refuerzan entre si estos doB  
aspectos del discurso.

¿.¿.1.9. El discurso procedente de oraciones.

Si se conocen las convenciones del código de la lengua y las que  
convienen al uso, es factible conformar un discurso en ba3e de ora-  
ciones aisladas, conforme se comprueba en el ejemplo siguiente:

- 1-Rocks are composed of a number of different substances.
- 2- The different substances of which rocks are composed are calleó  
minerals.
- 3- It is according to their chemical composition that minoráis are  
classified.
- ¿-Some minerals are oxides.
- 5-Soae minerals are sulphiáes.
- 6- Soné minerals are silicatos

El discurso resultante sería)

'Rodee are composed of a number of different substances called minerals. These are classified according to their chemical composition. Some minerals are oxides, some are sulfides, and some others are silicates'.

4.1.1.10. 'Utilidad' y 'uso' (Usage and use)^.

4.1.1.10.1. Corrección y propiedad.

Los objetivos de un curso de enseñanza de idiomas, generalmente se basan en las cuatro habilidades: entender lo expresado, hablar, leer y escribir. Dichos objetivos, por consiguiente, se refieren a la clase y actividad que los estudiantes deben realizar. Lo que se espera que los estudiantes entiendan, hablen, lean y escriban, es el idioma que están aprendiendo. Lo que se quiere significar con esta respuesta es muy sencillo. Podría referirse a una selección de temas lexicales que aparecen en un diccionario, combinados con los que se registran en una gramática. Según este enfoque, la enseñanza de un idioma implica el desarrollo de la habilidad para producir oraciones correctas. Varios profesores concuerdan con este punto de vista, el cual ha dado origen a la producción de una cantidad impresionante de material de enseñanza insatisfactorio en muchos aspectos. Se admite que la habilidad para producir oraciones es crucial en el aprendizaje de un idioma, pe-

ro taabihn se debe reconocer que no es la (mica que los estudiantes necesitan adquirir. Alguien que conoce un idiota, es capaz de algo E&E que entender, hablar y escribir oraciones, es decir, conoce bien el efecto comunicativo que posee cada una de ellas.

Cocsid&rese el siguiente ejemplo : 'The fair humed the fscory'. Es una omci&n correcta y quien quiera que la exprese, demuestra un buen conocimiento del idioma. Por otra parte, quien exprese las siguientes oraciones:

^'The fair ia bumed the factory'\*

'The fair bum the factory;

está demostrando que su conocimiento es inadecuado.

En el siguiente intercambio de dos extraños en la calle:

A- 'Could you tell me the itay te the post office, pleaaee?'

B- 'The fair bumed the factory';

l&E oraciones Bon correctas; pero, la respuesta de B que no tiene ninguna relaci&n ccn la pregunta de A, demuestra conocimiento inapropiado y ueo inoportuno. El aprendizaje de un idioma no implica finicamente estructurar y comprender oraciones correctas como unidas lingüísticas aisladas, sino además y esencialmente, emplearlas apropiadamente para lograr un prcp&sito comunicativo.

+ Enunciado inapropiado en el discurso.

En el ejemplo:

A- 'What did the fair do?'

B- 'The factory was burned by the fair';

se nota, además de la impropiedad de la respuesta, su falla en el sentido contextual.

En el ejemplo:

A- 'What was burned by the fair?'

B- 'The fair burned the factory';

se observa todavía el uso inapropiado, es decir, la no correspondencia con el uso normal de la lengua..

En cambio, debe reconocerse que los siguientes intercambios pertenecen al lenguaje usual y apropiado:

A- 'What did the fair do?'

B- 'It burned the factory'.

A- 'What was burned by the fair?'

B- 'The factory'.

Para dar una respuesta apropiada, se debe seleccionar una oración o parte de ella, acorde con la que se emplea en la pregunta.

## 4.4.1.10.2. 'Utilidad' y 'uso' como aspectos de realización.

La habilidad para construir oraciones correctas constituye un aspecto importante en el aprendizaje de una lengua. Otro, consiste en adquirir la capacidad de comprender las oraciones (o partes de ellas) que son apropiadas en un contexto particular. La primera habilidad depende del conocimiento de las reglas gramaticales del idioma que se aprende, el cual se demuestra al producir cadenas de oraciones sin relacionarlas con el contexto:

The fair burned the factory.

The boots are on the shelf.

She arrived to work on time.

Feter went to a drugstore.

The farmer fed the cattle.

John visited his parents last weekend.

That child is hungry.

Producir oraciones como éstas es manifestar el conocimiento del sistema lingüístico del Inglés, ya que son ejemplos correctos de 'utilidad' en este idioma. En la vida cotidiana, sin embargo, se necesita emplear los conocimientos del sistema lingüístico para lograr un propósito comunicativo, es decir, producir ejemplos de "uso" lingüístico: no sólo manifestar el sistema abstracto de la lengua, sino realizarla como una conducta comunicativa portadora de significado.

La distinción entre 'utilidad' (usage) y 'uso' (use) se relaciona con la que establece Saussure entre 'langue' y 'parole' y la similar que establece Chomsky entre 'competencia' y 'realización'. La noción de competencia se refiere al conocimiento de las reglas lingüísticas abstractas que posee el usuario, cuya manifestación conductual se revela mediante la realización. Si esta conducta se manifiesta mediante oraciones que ejemplifican estas reglas, como en los libros de gramática, la realización se ubica en el campo de la 'utilidad' (manifestación del conocimiento abstracto). Cuando los profesores de Idiomas seleccionan las estructuras y el vocabulario concernientes a un curso, lo que hacen es enumerar los Items de 'utilidad' que consideran más efectivos para el aprendizaje de las reglas del sistema lingüístico que motivaron tal escogencia. Bajo circunstancias normales, la actuación lingüística incluye la Manifestación simultánea del sistema lingüístico como 'utilidad' y de su realización como 'uso'. Claro que es posible separarlas cuando se requiere darle prioridad a una de ellas. Cuando interesados la conversación, se resta importancia al fenómeno de utilidad tanto como a las irregularidades gramaticales muy frecuentes en la persona que está hablando, a menos que ellas fuesen la atención dando origen a la sobrecorrección que inhibe o impide la comunicación. Por otra parte, si se asume el papel de los Lingüistas en busca de datos, la atención se centra en la 'utilidad' y se deben tener en cuenta los titubeos, las repeticiones, los errores de pronunciación, etc., de los interlocutores. En Inglés, la actuación refleja estos dos aspectos: 'She speaks indistinctly', por ejemplo.

M refiera a utilidad y 'She speaks persuasively', canción ¿L

A pesar de que existe una coincidencia natural entre utilidad y uso en la conducta lingüística normal, la gente tiende a tratarlos separadamente en la descripción y enseñanza de idiomas. Así, el gramático ilustra las reglas abstractas del sistema lingüístico que describe, mediante oraciones que las ejemplifiquen. Los profesores de Idiomas, al diseñar los materiales, también tienden a inclinarse hacia la utilidad: la práctica más común es seleccionar y organizar los ítems lingüísticos tendientes a demostrar cómo las reglas del sistema se pueden manifestar mediante oraciones. Es raro que se demuestre cómo tales reglas pueden emplearse con propósitos comunicativos, o sea como 'uso'. Cuando el profesor introduce oraciones como 'A bolt is on the table', lo hace para manifestar la operación de conjunto de reglas que intervienen en la formación de la oración, más no para ejemplificar un acto significativa de comunicación. En verdad, oraciones de este tipo es muy raro que ocurran como ejemplos de 'uso'.

#### 4.4.1.10.3. Utilidad y uso en la presentación de la clase.

Existen muchos ejercicios centrados en utilidad que se presentan en clase, como sucede con el de sustitución simple o múltiple.

El profesor explica y presenta la estructura, la hace repetir por

los alumnos, la escribe o la hace escribir e, inmediatamente, comienza la substitución empleando una sola función gramatical pura que reemplacen los alumnos. Por ejemplo:

Teacher:        There is a pcncil on the table.

Toacher:        Book

Student:        There is a book on the table.

Teacher:        Bag

Student:        There is a bag on the table.

Teacher:        Pen

Student:        There ic a pon on the table.

Teacher:        Undcr the table

Student:        There is a pen under the table.

Teacher:        On the floor

Student:        There is a pen on the floor.

Se trata de una serie de respuestas a una clave verbal, en lee cuales, el estudiante manipula la oración modelo sin otro propósito que el de fijar la ubicación funcional.

Estas oraciones podrían conformar un ejercicio que adquiriera mayor normalidad, si se presentan en formn de pregunta—respuesta:

Toacher:        What is on the table?

Student:        There is a book on the table.

Teacher: What is on the floor?

Student: There is a bag on the floor?

Teacher: Where is the bag?

Student: The bag is on the floor?

Si bien en este intercambio se logra mayor normalidad, no se logra que se acerque al 'uso' normal. Como todos pueden ver el libro en la mesa y el maletín en el piso, sigue siendo una simple manipulación del lenguaje. Resultaría genuino el intercambio, si el profesor no supiese donde están estos objetos, como cuando desconoce la ubicación o una situación y pregunta:

Teacher: Where is the duster?

Student: Under your chair.

o

Teacher: Where is Mary today?

Student: She is not well.

Caso similar se presenta cuando el profesor dice: 'This is a pen', porque si se tratase de identificación, podría expresarse: 'The English word for this is 'pen''. Tal identificación resultaría auténtica en un laboratorio de Química, por ejemplo, donde el profesor que debe realizar un experimento toma un frasco y expresa a los alumnos: 'This is sulphuric acid'. En tal caso, no se está empleando el idioma, para fundamentar una estructura, sino con un propósito comunicativo determinado.

Pitru identificar el presente continuo el profesor camina hacia la puerta y dice: 'I am walking to the door'\* Tambi&n aqu& se plantea la correcci&n gramatical, pero no la relaci&n con la normalidad cotidiana que implicar&a la comunicaci&n, ya que si una ama de casa dice a sus invitados: 'Excuse me for a moment. I must go to the kitchen'} toa&s comprenden que va a la cocina a atender la comida.

No se trata, desde luego, de criticar las impropiedades o de negar el valor de estas practicas, sino ce hacer notar que cumplen con uaa habilidad o con la adquisici&n de &3ta, pero carecen de los fundamentos para adquirir la habilidad 'comunicativa'.

#### 4.4.1.10.4. Aspectos sem&nticos: significaci&n y valor.

Continuando el an&alisis, no se trata de plantear las propiedades o impropiedades, sino de determinar los aspectos significativos. Se deben distinguir dos clases de significado! el que corresponde a las oraciones como ejemplos de 'utilidad', o sea el que expresan las proposiciones mediante la combinaci&n de palabras para conformar estructuras de acuerdo con las reglas gramaticales, lo cual constituye la 'significaci&n' (signification) y el correspondiente al 'uso', o sea el que adquieren las oraciones (o sus partes) cuando cumplen el prop&sito comunicativo, el cual se denomina "valor" (valu&). En el ejemplo:

A- What burned the factory?

B- The fair:

se presenta, tanta la 'significación' como el 'valor'.

#### 4.4.1.10+5. Utilidad y uso en el diseño de materiales para la enseñanza de Idiomas.

Conviene distinguir entre el 'valor potencial\*' de una unidad lingüística y la realización de dicho valor como práctica actual de uso. Al programar un curso de idiomas se seleccionan las estructuras y el vocabulario que el alumno va a emplear con mayor frecuencia, aquellos ítems que poseen el mayor valor potencial, es decir, todos los que se van a emplear en los actos comunicativos. Esta selección no se debe a que dichas estructuras y bases léxicas ocurren constantemente como ejemplos de 'utilidad', sino al valor que poseen debido a su ocurrencia potencial. El criterio de frecuencia es insuficiente para tal selección, precisamente porque sólo refleja utilidad. Por otra parte, el criterio de cobertura no se refiere a utilidad únicamente, sino a uso potencial, es decir, a disponibilidad.

El valor potencial se refiere a la selección gradual para el proceso de enseñanza del idioma. El valor realizado, a su vez, concierne al periodo de gradación y presentación. La selección debe ser lo suficientemente cuidadosa para lograr que la gradación sobrepase el ámbito de la utilidad y se ubique en el correspondiente al

Los **profesores** de idiomas en general, **creen** que la selección **debe** orientarse hacia **la utilidad** y que **la** correspondiente **a** uso debe **postergarse** para niveles avanzados de aprendizaje. **Lo** que se propone aquí es que dicha selección para el uso se realice desde el **comienzo**, para que en la misma forma se implemente la comunicación **en los** principiantes.

#### 4.4.1.10.6. Selección de las áreas de uso para la enseñanza de Idiomas.

Probablemente la mejor manera de implementar la habilidad comunicativa desde el comienzo del aprendizaje del Idioma extranjero, es asociar la enseñanza de éste con los diversos temas de las materias que comprenden el plan de estudios del alumno. Es cierto que los temas del colegio, la casa, el restaurante, el gimnasio, la familia, los medios de transporte, que constituyen la esencia de los Materiales creados hasta ahora, son de suma importancia tanto para el aprendizaje de la nueva lengua como para implementar la comunicación; pero también es verdad, que los temas de Física, Biología, Matemáticas, etc., que estudia el alumno en su lengua materna, constituyen una fuente realística y actual, además de sumamente motivante, para desarrollarlos en lengua extranjera y propugnar la comunicación mediante su descripción o discusión. Al principio, puede resultar compleja su aplicación, pero conforme el estudiante adquiere más conocimiento del idioma extranjero, la aplicación de tal técnica se vuelve más fácil. Lo importante es que el profesor no

□ PE

AGON

C E 9

LIMITACION ..^J

t

tome estas sugerencias como dogma, sino que intente su aplicación cuando crea conveniente, con el fin de facilitar la comunicación, más no de menguarla o imposibilitarla.

No olvidemos que una oración puede ser apropiada en un contexto particular según su forma, pero no serlo funcionalmente para una situación determinada. La noción de 'propiedad', por tanto, debe aplicarse tanto a la forma como a la función de las oraciones como ejemplos de uso.

#### 4.4.1.10.7. Destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas.

Un curso de enseñanza de idiomas se basa en las cuatro habilidades tradicionales: 'speaking', 'understanding speech' (o 'listening'), 'reading' y 'writing'.

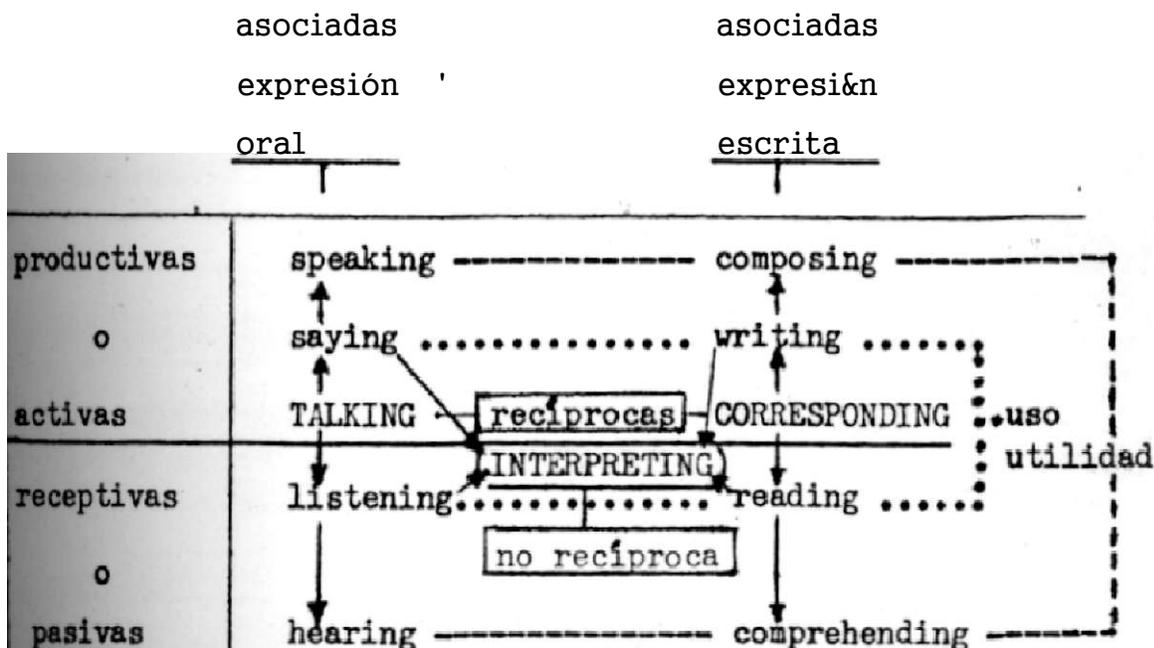
Estas habilidades implican diversas actividades que si corresponden a la competencia, al conocimiento del sistema de la lengua o idioma, al campo de la 'utilidad' (usage), constituyen las 'destrezas lingüísticas'; pero, si conciernen a la actuación, realización o producción, al habla, al ámbito del 'uso' (use) de la lengua, conformen las 'habilidades comunicativas'.

Las actividades lingüísticas se pueden clasificar de diferentes maneras: (1) de acuerdo al medio físico a través del cual se manifiestan, se dividen en: 'orales' y 'auditivas'; (2) de acuerdo a la

tctividad del usuario, en 'productivas' o 'activas' y 'receptivas' o 'pasivas': (3) de acuerdo al modo de expresarlas, en 'orales\* y 'escritas'; (4) de acuerdo a la interactuación, en 'recíprocas' y 'no recíprocas'; y, (5) de acuerdo a la manera o clase de actividad involucrada, en 'sociales' y 'psicológicas'.

La clasificación anterior no significa que la delimitación sea absoluta, eino que existe predominancia del medio, modo, manera, in-teractuación o actividad, conforme se puede deducir al observar cui dudosamente el siguiente diagrama:

A C T I V I P A D E S

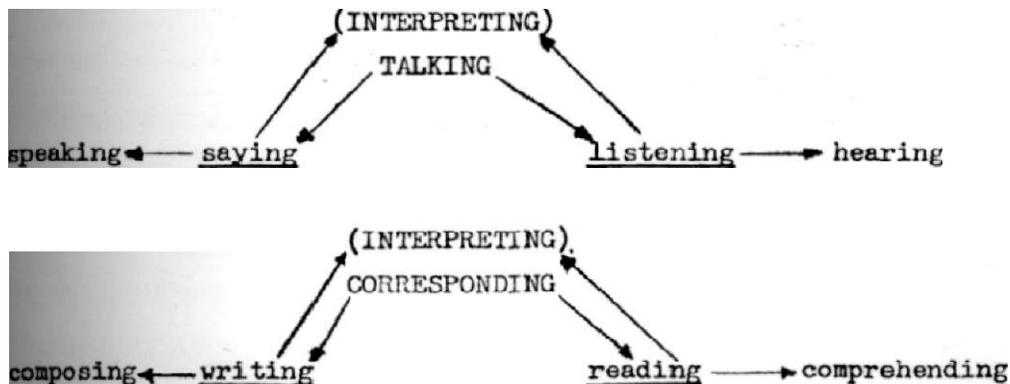


El diagrama anterior muestra que:

- 1—Las actividades asociadas a la expresión oral son: speaking, saying, talking, listening y hearing. Las asociadas a la expresión escrita son: composing, writing, corresponding, reading y comprehending;
  - 2— Las actividades productivas o activas son: speaking, saying, talking, composing, writing, corresponding, reading, y comprehending. Las receptoras o pasivas son: listening, hearing, reading y comprehending;
  - 3— Las actividades correspondientes a la utilidad son: Speaking, composing, comprehending y hearing. Las correspondientes al uso son: saying, writing, reading y listening;
- Las actividades recíprocas (interacción social) son: talking y corresponding. La actividad no recíproca (psicológica) es: interpreting.

Middovson concreta estas actividades mediante el siguiente diagrama:

23



Las actividades referentes a la manera en que se usa el lenguaje y las referentes al 'uso' están subrayadas.

#### 4.4.2. El análisis del discurso.

##### 4.4.2.1. Formas lingüísticas y funciones.

###### 4.4.2.1.1. Las funciones de la lengua.

El análisis del discurso es necesariamente el análisis de la lengua en uso y, como tal, no puede reducirse a la descripción de las formas lingüísticas, independiente de las funciones que dichas formas deben cumplir en los eventos humanos. Mientras que algunos lingüistas pueden concentrarse en la determinación de las propiedades formales de la lengua, el analista del discurso debe realizar una investigación tendiente a detectar para qué se usa esa lengua. El enfoque formal posee una larga tradición que se manifiesta mediante innumerables volúmenes de gramática, mientras que el enfoque funcional carece de documentación suficiente. Los intentos por proveer un conjunto general de denominaciones para las principales funciones de la lengua, han dado como resultado una terminología vaga y, a menudo, confusa. Por esta razón, se adoptan únicamente dos términos para describir las principales funciones de la lengua, aclarando que esta división se debe a una conveniencia analítica. Resulta imprudente que se emplee para cumplir sólo con una función excluyendo totalmente la otra. Aquella función que la lengua desempeña en la

expresión del 'contenido', se denominará 'transaccional' y la que **expresa** las relaciones sociales y las actitudes personales, se la denominará 'interactiva' (interactional). La distinción 'transac-

24

tional/interactional' corresponda adecuadamente a las dicotomías: 'representative/expressive' (Bllhler, 1934), 'referential/emotive' (jaiobson, 1960), 'ideational/interpersonal' (Halliday, 1970) y 'deBoriptive/social-expreesive' (Lyons, 1977).

#### ¿.4.2.1.2. El punto de vista transaccional.

Los lingüistas y los filósofos de la lengua, tienden a adoptar un enfoque limitado acerca de las funciones de la lengua en la sociedad. Aunque reconocen frecuentemente que la lengua puede emplearse para realizar muchas funciones comunicativas, generalmente suponen que la función más importante es la referente a la 'comunicación de inforaación'. Así, Lyons (1977) expone que la noción de comunicación se emplea usualmente para expresar 'sentimientos, modos y actitudes', pero que a él le interesa, en primer término, "la transmisión intencional de lo eventual, o de la información propo-

25

sional" . De modo similar, Bennett (1976) insiste en que probablemente la función primordial de la lengua consiste en que "la solicitud del hablante puede servir, ya sea para informar algo al oyente, o para ordenarle que realice una acción" 26 .

**El valor del uso de la lengua para transnitir información está muy arraigado en nuestra mitología cultural. Se cree que es la lengua,**

la que capacita, a la especie humana para desarrollar diversas culturas, cada una con diferentes costumbres sociales, creencias religiosas, leyes, tradiciones, orales, modelos culturales, etc. Se cree, además, que la adquisición de la lengua escrita facilita el desarrollo de la filosofía, la ciencia y la literatura entre ellas. Asimismo, que dicho desarrollo fue factible, debido a la habilidad para transferir información mediante el uso de la lengua, la cual capacita al hombre para utilizar los conocimientos de sus antepasados y de los seres humanos de otras culturas.

La lengua que transmite información eventual o proposicional, se denomina "lengua primariamente transaccional" puesto que en lo primero que piensa el hablante (o escritor), es en la transmisión eficaz de la información. La lengua que se emplea en tal situación, constituye básicamente un 'mensaje orientado', de allí la importancia de que el receptor capte la información detallada y correcta. Cuando un policía indica una dirección a un viajero, o un médico da instrucciones a una enfermera acerca de cómo administrar una medicina a un paciente, o un científico describe un experimento, lo que expresa cada uno de ellos debe ser muy claro, puesto que en la vida real, si el oyente no entiende apropiadamente el mensaje, las consecuencias pueden ser desafortunadas y hasta desastrosas.

#### 4.4.2.1.3. El punto de vista interactivo.

Mientras que el lingüista, el filósofo lingüista y el psicolingüis-

ta, en general, prestan especial atención al uso de la lengua para la transmisión de la "información eventual o preposicional", a los sociólogos y lingüistas, en cambio, les interesa particularmente el uso de la lengua para establecer y mantener las relaciones sociales. Al analista conversacional le interesa el 'papel relacional', 'la compatibilidad solidaria', 'el intercambio de turnos en la conversación', 'el enfrentamiento del hablante y el oyente'. La mayor parte de la interacción cotidiana de los seres humanos se basa en el uso interpersonal de la lengua, antes que en el transaccional. Cuando dos extraños están tiritando de filo en el paradero de bus debido al viento helado que sopla y el uno le dice al otro: 'My goodness, it's cold', resulta obvio que la primera intención del hablante no es la transmitir información, sino la de presentarse amistoso para facilitar la conversación. Hay conversaciones en las cuales, el oyente repite oraciones expresadas por el hablante, a fin de concordar con su punto de vista. En este caso, no interesa tanto la información recibida, sino el acuerdo aparente que demuestra el oyente.

Aunque la lengua escrita se emplea básicamente con propósitos transaccionales, también se presentan casos, en los cuales, se trata básicamente de mantener las relaciones interpersonales como sucede en las tarjetas de felicitación y en las cartas de agradecimiento, de amor, etc.

4+^2.2. La lengua oral y la. escrita.

4.4\*2.2.1+ Modo de producción.

Según el punto de vista de la producción, la lengua oral y escrita, obviamente, se expresan de manera bastante diferente.

El hablante es capaz de lograr todos los efectos de la fluctuación de la voz (tan bien como la expresión facial, mímica y corporal). Así, por ejemplo, si un hablante dice: 'I'd really like to' (deseo realmente), inclinándose hacia adelante, sonriendo y con voz cálida y decisiva, es fácil interpretar positivamente su expresión, muy diferente al caso del hablante que expresa la misma frase pero inclinándose hacia atrás, frunciendo el ceño y con voz fría y despectiva. Estas claves paralingüísticas no es posible que las exprese el escritor\* Estos rasgos paralingüísticos no se tomarán en cuenta al tratarse de adultos que cooperan, lo que hace que no exploten estas fuentes paralingüísticas de manera que contradigan el significado oral de sus expresiones, sino en forma tal, que refuercen dicho significado\*

El hablante debe coordinar sus ideas y determinar si concuerdan con su intención, mientras las expresa mediante frases corrientes que controla también, al tiempo que debe planear las siguientes expresiones de manera que concuerden, tanto las estructuras como las ideas que desea expresar en su totalidad. De este modo, la

lo?

propiedad con que las expresa, a de determinar la confiabilidad para el oyente, concreta la facilidad y acierto con que las interpreta el oyente. Generalmente, no lleva un registro mental de lo que expresó anteriormente, ni de lo que expresará más adelante, aunque en el transcurso de la conversación puede rectificar, corregir, ampliar y concretar las ideas que desea expresar.

El escritor, por el contrario, puede revisar lo que ya escribió y hacer pausas entre las palabras sin el temor de que lo interrumpa el interlocutor; dispone de tiempo para seleccionar una palabra específica y aún para mirar en el diccionario, si es necesario; para revisar lo escrito, redactar anotaciones, reordenar lo ya escrito y aún cambiar las ideas, con el fin de que expresen acertadamente lo que él desea. Mientras el hablante sabe que cualquier palabra equivocada que emita, tendrá que corregirla inmediatamente] a más de dar disculpas al auditorio por el error cometido, el escritor puede tachar tranquilamente y volver a escribir en la privacidad de su estudio.

El hablante tiene la ventaja de que observa minuto a minuto a su interlocutor, con lo cual, si desea, puede modificar el sentido de su discurso para concordar con el punto de vista del auditorio y notar inmediatamente su reacción.

El escritor no tiene acceso a esta realimentación inmediata, por lo cual, simplemente tiene que imaginarse la reacción del lector.

#### 4.4\*2.2.2. La representación del discurso: los textos.

Antes de concretar las diferencias de forma características de la expresión oral y escrita, conviene considerar algunos problemas referentes a la representación de dichas expresiones. El análisis se ubica alrededor de lo que significa 'representar un texto\*. Se emplea 'texto' como un término técnico, que se refiere al 'registro de un acto comunicativo'.

#### 4.4.2.2.3. El texto escrito.

La noción de 'texto' como registro graficado es muy común en el estudio de la literatura. Aunque un texto se presente en forma diferente de una edición a otra en cuanto a carátula y tamaño, a uno o doble interlineado, se supone que el 'texto' es el mismo, puesto que se habrá empleado las mismas palabras en el mismo orden. Pero el hecho de conservar dicho orden terminológico no es suficiente. Es necesario tener en cuenta las convenciones ortográficas, las expresiones constituidas mediante caracteres correctos, las oraciones adecuadas que conformen párrafos correctos, que a su vez, constituyen capítulos presentados con propiedad.

En la prosa expositiva o descriptiva, los títulos, subtítulos, apartados y su nomenclatura, planteados por el autor, influyen considerablemente para que el lector capte el texto con mayor facilidad.

La noción de 'texto' va más allá de la simple reproducción del material gráfico, el tipo de letra, el color de ésta, el tamaño, el que sea mecanografiada o a mano, todo ello influye para motivar la captación e interpretación de un texto.

Cuando el escritor deliberadamente explota el recurso de los medios escritos, es obvio suponer que dicha manipulación constituye parte del texto (considérese simplemente el impacto que producen los caracteres con tinta dorada en una tarjeta de rememoración o conmemoración).

#### 4.4.2.2.4. Los textos orales.

Los problemas referentes a la noción de 'texto' como registro verbal de un acto comunicativo, se vuelven mucho más complejos cuando se considera que es lo que se entiende por 'texto oral'. Para cualquiera resulta elemental el hecho de que una grabación preserve un texto. La grabación capta ruidos ajenos al texto: el de buses que pasan, el que produce una silla al arrastrarse, el procedente de un fósforo que se rasga para encender un cigarrillo, etc. Claro, que estos eventos no constituyen parte del texto.

**El análisis del discurso generalmente se trabaja mediante la grabación de un texto, con el fin de realizar la transcripción escrita de un hecho que se trata de representar en forma fidedigna; pero, a menos que se realice una transcripción fonética detallada y**

## loó

precie\*, no se puede lograr ni siquiera patentizar la pronunciación y el acento, peor aún, solventar los problemas concernientes al registro supraaegmental (detalles de entonación y ritmo). La carencia de convenciones estandarizadas impide representar los caracteres paralingüísticos que constituyen la 'cualidad de la voz', ya que se puede deducir la diferencia entre un enunciado que se expresa cordial y bondadosamente y el mismo expresado en forma hosca y sardónica, el sexo del hablante, la edad aproximada, el nivel cultural, el estado de salud y hasta la personalidad; lo que no es posible es transcribir ninguno de estos rasgos en el análisis, ni tampoco las características rítmicas y temporales. Esta es la razón por la cual, los textos se prestan a diferentes interpretaciones, según el centro de interés del analista, o la cantidad de variables que inciden en la expresión.

Lo verídico al respecto es que las características de ritmo, tiempo, pausa y entonación en la expresión oral, desempeñan las mismas funciones que los signos de puntuación y de las variantes de graficación en la escrita.

Conviene aclarar que la definición básica de 'texto' como "el re-

27

gistro verbal de un acto comunicativo" requiere al menos de dos condiciones:

- 1- La representación de un texto que se somete a discusión, especialmente cuando se trata de la representación escrita de un

texto oral, debe partir del análisis previo e interpretación de tal fragmento.

- 2- Las características de la producción original del texto, tales como la escritura vacilante, a la vez que temblorosa, se pueden considerar como características del texto, antes que como características del contexto en el cual se produjo.

#### 4.4.2.2.5. Las relaciones entre lo oral y lo escrito.

Los antropólogos y sociólogos sostienen que la lengua oral y escrita desempeñan diferentes funciones en la sociedad. Goody (1977) afirma que el pensamiento analítico capaz de separar las palabras, manipular su orden y desarrollar las formas silogísticas del razonamiento, concuerda con la adquisición de la lengua escrita.

Según él, la lengua escrita posee dos funciones: la primera es la de 'almacenamiento', que facilita la comunicación a través del tiempo y del espacio; y, la segunda, que transfiere la lengua del dominio de lo oral a lo visual, lo cual permite analizar las palabras y las oraciones fuera de sus contextos originales, es decir, en contextos sumamente abstractos y diferentes.

Es razonable es que mientras en la vida diaria, se habla con mayor intensidad para establecer y mantener las relaciones humanas (uso interactivo primario), la escrita se emplea mayormente para transferencia de la información (uso transaccional prima-

## loa

rio). Sin embargo, hay ocasiones en que el hablante emplea para la transmisión detallada de la información eventual.

Considerase el caso típico de la transmisión de noticias, en la cual, después de exponer los encabezamientos -un conjunto sumario de enunciados- el locutor amplía el contenido de cada titular, expresa los detalles y, finalmente, repite el encabezamiento, todo esto, con el fin de que el oyente pueda recordar los acontecimientos.

La mayor diferencia consiste en que lo oral es esencialmente transitorio, mientras que lo escrito es fundamentalmente permanente.

### 4.4.2.2.6. Diferencias entre la lengua oral y la escrita.

Además de las diferencias dialectales, de acento y de variables tales como el papel de los participantes, existe una diferencia significativa pero menos notoria. Es la distinción del habla en la cual influye notablemente la profunda y constante inmersión en las formas de que la lengua escrita (gramatical), con la del habla en la cual influye relativamente dicha inmersión. Esto depende de la mayor o menor influencia que tienen los textos escritos en los hablantes (el caso de los textos académicos para los estudiantes).

Apartada lo anterior, las principales diferencias son:

- 1- La sintaxis de la lengua oral es mucho menos estructurada! contiene muchas oraciones incompletas (a menudo, simples secuencias de frases), pocas subordinaciones y pocas declarativas activas;
- 2- En la lengua escrita existe un conjunto extensivo de marcas metalingüales que establecen la relación entre las cláusulas ("that" complementario, "when/while" como marcadores temporales, los denominados "enlaces lógicos": besides, moreover, however, in spite of, etc). El hablante es menos explícito que el escritor;
- 3- En la lengua escrita, las frases nominales premodificadas son muy comunes. En la oral, es raro encontrar más de dos adjetivos premodificadores (the pretty slender girl...);

Mientras en la lengua escrita las oraciones se estructuran mediante la forma "sujeto-predicado", en la oral es muy común encontrar lo que Givón (1979) denomina "estructura tópico-comentario"<sup>PO</sup> (The cats + did you let them out?);

En el habla informal, la construcción pasiva es poco frecuente, mientras que en la escrita, es una característica casi primordial:

- 4- En la conversación acerca del medio ambiente inmediato, el hablante puede confiar en la dirección en que tiene fija la mirada para suplir a un referente: (mirando a la lluvia) Frightful, isn't it?;

- 7- El hablante puede reemplazar o redefinir las expresiones conforme adelanta la exposición: The man 4 tMs chap abe vas golng out vith;
- 8- El hablante emplea con mayor intensidad el vocabulario generalizado: a lot cf, got, do, thinç, nicc, stuff, place, things like that}
- 9- El hablante repite frecuentemente la misma forma sintáctica, como si juzgase su propiedad: I look at iire extinguishers + I look at fire exits + I look at ntiat gang^aye are available..\*}
- 1&- El hablante puede producir gran número de completivos (rellenadores) prefabricados: well, era, I think, you knou, of course, and so on\*

#### 4.4.2\*3. Oraciones y declaraciones.

Las características de la lengua oral deben corresponder a las que poseen las 'declaraciones' y las de la lengua escrita, a las que tienen las 'oraciones'. Esta distinción permite expresar apropiadamente (en forma no t&cnica), que las declaraciones son orales y las oraciones son escritas. Asimismo, se puede aplicar "los productos de la conducta lingüística ordinaria" de que habla Lyons.

En cuanto al termino 'oración', conviene aclarar el tipo de objeto

ti que se refiere, Lyons distingue entre 'texto-oración' (text-sentence) y 'sistema-oración' (system-sentence), los cuales describe así:

"El sistema-oración nunca ocurre como producto de la conducta lingüística ordinaria. Las representaciones del sistema-oración se pueden emplear en la discusión metalingüística de la estructura y las funciones lingüísticas que se emplean comúnmente en las descripciones gramaticales de un idioma específico" (Lyons, 1977)<sup>30</sup>.

Como el ejemplo lingüístico anterior fundamenta el análisis que concreta la conducta lingüística ordinaria, se empleará el término 'oración' con el significado de 'texto-oración' y no con el de 'sistema-oración'.

Aunque el lingüista que analiza el discurso (text-sentence) persigue el mismo propósito de aquel que emplea el 'sistema-oración' en su descripción gramatical, o sea el de lograr una descripción apropiada de la lengua motivo de estudio, las implicaciones metodológicas difieren considerablemente.

Al gramático le interesa el conjunto exhaustivo pero económico de reglas para contabilizar todas las oraciones gramaticales en sus datos, más no el proceso mental que implica la producción de dichas oraciones, ni la descripción del contexto físico o social en el cual ocurren.

## 4.4\*2.3.1. Sobre la \*proposición'\*

La proposición de los gramáticos es una oración o conjunto de oraciones simples aisladas que ilustran una característica particular de la lengua en estudio. A tal punto con ciclados, que los gramáticos construyen la oración U oraciones que v&n a emplear como ejemplos.

Por el contrario, la proposición de un texto o de una grabación que toma el analista del discurso, es muy raro que equivalga a una simple oración. Este tipo de material lingüístico se conoce con el nombre de 'realización proposicional' y puede contener dudas, errores y formas no usuales, las cuales creía Chomsky (196\$) que no debían incluirse en la gramática de una lengua.

Aunque los dos puntos de vista acerca de 'proposición' difieren substancialmente, no son incompatibles, a menos que tomen posiciones extremas. Un análisis del discurso se puede realizar con fragmentos extensos del habla conversacional, sin que por ello se considere la proposición aislada de la descripción y discernimiento gramaticales de la oración, los cuales tampoco se encuentran totalmente aislados del análisis del discurso, ya que un ejemplo que es tosca de la vida cotidiana pertenece, en cierto sentido, a la lengua ordinaria.

El punto de vista pcrjudicis.l es el que presenta la proposición co—

wo una concentración de oraciones artificialmente idealizadas y aisladas de su contexto comunicativo. Se debe evitar, tanto cuanto sea posible, la 'proposición regularizada, estandarizada y decontextualizada' do que habla Lyons.

#### Reglas contra regularidades.

El enfoque preposicional restringido que ae basa sobre todo en la Lingüística Chomskiana, concede mayor importancia a las 'reglas' gramaticales fijas y correctas el 100% del tiempo. Asi como la pro posición de los gramáticos no puede contener ninguna variable fenoménica, tampoco las 'reglas' pueden ser correctas sólo durante parte del tiempo. Este argumento de las 'reglas correctas' de la lengua procedente del enfoque chomskiano (y del de muchos otros gramáticos de la oración), se basa en la presentación de un 'ejemplo' y un 'contra-ejemplo'. Sobre todo, la oración aislada aue se presenta como 'contra-ejemplo', puede invalidar una regla de tipo categorial. En este sentido, las reglas gramaticales se tratan como f.'

las 'leyes' en las ciencias físicas. La restricción en cuanto a la aplicabilidad de tales reglas, las convierto en inprovechables por parte del lingüista que se interesa por el cambio diacrónico y la variación sincrónica de la lengua. Esta visión extrema de los gramáticos de la oración no es usual en la lingüística contemporánea y procede, más bien, de la visión de hacc 15 años.

El punte de vista del analista del discurso, cuya proposición proce-

## m

de de la 'lengua ordinaria', es muy diferente, ya que no se interesa por las 'reglas' sino por las 'regularidades', simplemente porque su proposición ejemplifica constantemente los fenómenos no categoriales. Las regularidades que describe el analista se basan en la frecuencia con que un rasgo lingüístico, bajo ciertas condiciones, ocurre en su proposición discursiva. Si la frecuencia de tal ocurrencia es muy elevada, el fenómeno que se describe puede aparecer como categorial. Conforme expresa Givón:

"La diferencia comunicativa entre una regla con el 90% de confiabilidad y otra con el 100% en términos psicológicos no existe\*. En la comunicación, un sistema con el 90% de confiabilidad categorial es un sistema altamente eficaz" (1979)31.

La frecuencia de ocurrencia no debe ser del 90%, porque es muy elevada para que se pueda considerar como 'regularidad'. La regularidad en el discurso es un rasgo lingüístico que ocurre con cierta frecuencia significativa en un medio ambiente determinado. Para identificar las regularidades el analista se vale del método tradicional de la lingüística descriptiva, puesto que intenta describir la frecuencia relativa con que las formas lingüísticas de su proposición, ocurren en un medio ambiente definido. Se trata de una forma de estudiar la lengua, por lo cual, se trata de un conjunto de técnicas, antes que de un sistema teórico predeterminado para las reglas lingüísticas en lo escrito. El analista intenta descubrir las regularidades y describirlas.

## 4.4\*2.3\*3. Producto contra proceso.

Las regularidades se expresan normalmente en términos dinámicos (no estáticos). Como la proposición investigada, procede de la 'conducta' lingüística ordinaria, probablemente contiene la evidencia del elemento 'conductual'. Esto era, al menos, lo que se creía que un usuario de la lengua presentaba a otro mediante trozos de cadenas lingüísticas (oraciones). Actualmente, se supone que la proposición que se investiga es la resultante de un proceso activo.

Los gramáticos de la oración no se refieren a este proceso porque a su proposición no la relacionan con la conducta. Dicha proposición consta de un conjunto de objetos que denominan 'las oraciones bien conformadas de una lengua', cuya existencia es independiente de cualquier hablante de la misma. Este es el punto de vista de la 'oración como objeto', la cual carece de productores y receptores. Además, no es necesario considerarlas en términos de función, conforme lo evidencia este enunciado de Chomskyt

"Si aspiramos a comprender el lenguaje humano y las especificidades psicológicas que lo fundamentan, debemos primero preguntarnos qué es, no cómo o con qué propósitos se usa"<sup>32</sup>

Un punto de vista menos extremo acerca de las oraciones de la lengua *natural*, plantea que hay productores y receptores de oraciones o textos más extensos, pero que el análisis se centra únicamente en el producto, esto es, en 'las palabras de la página'. La mayor parte de este trabajo analítico, es un intento de los 'lingüistas del

texto', quienes centran el punto de vista de la 'cohesión' en las relaciones entre las oraciones de un texto escrito. Según éste, los enlaces cohesivos existentes entre los elementos de las oraciones concatenadas de un texto, se presentan de manera tal, que una palabra o frase se liga a otras palabras o frases. Así, por ejemplo, un elemento anafórico tal como un pronombre, 'substituye a', o 'se refiere a' otra palabra o palabras. Aunque hay quienes sustentan que el productor emplea los enlaces cohesivos en los textos para facilitar la lectura o comprensión de los receptores, el análisis del 'producto' (el texto escrito en sí) no incluye ninguna consideración de cómo lo genera el productor, ni cómo lo capta el receptor. Este enfoque, que procede del punto de vista del 'texto como producto', no tiene en cuenta los principios que limitan la producción, ni los que limitan la interpretación del texto.

En contraposición a los dos enfoques ya planteados, se enuncia aquí el punto de vista del 'discurso como proceso'. La distinción del discurso como 'producto' o como 'proceso' ya la concretó Widdowson (1979). Las palabras, frases y oraciones que aparecen en el registro textual de un discurso, evidencian el intento del productor (hablante/escritor) para comunicar su mensaje al receptor (oyente/lector). Lo que interesa analizar, es la forma cómo el receptor podría captar el mensaje que emitió el productor en una ocasión determinada, así también, la manera cómo los requerimientos del receptor influyen, en circunstancias específicas, en la organización que el productor le da al discurso. El área investigativa principal

de este enfoque es, por tanto, la función comunicativa de la lengua, ya que intenta describir la forma lingüística, no como un objeto estático, sino como un medio dinámico para expresar el significado planeado por el hablante.

Por consiguiente, interesa tanto la función o propósito del fragmento proposicional lingüístico, como la manera en que el productor y el receptor procesan la proposición. Además, conocer los resultados de los experimentos que se realizan sobre el proceso psicolingüístico y el trabajo de los sociólogos y etnógrafos que intentan analizar la lengua de acuerdo al propósito de los usuarios. Finalmente, concretar los planteamientos socio y psicolingüísticos acerca de: cómo se procesa y comprende un discurso que se produce en contextos descriptibles con propósitos identificables.

#### 4.4.2.3.4. Sobre el 'contexto'.

Constantemente se hace referencia al 'medio ambiente', a las 'circunstancias' o al 'CONTEXTO'. En los tiempos actuales, se cuestiona seriamente el punto de vista de los gramáticos, según el cual, una cadena lingüística (oracional), se puede analizar totalmente fuera del contexto. Cuando el gramático trata de determinar la 'aceptabilidad' de una oración con el fin de comprobar si las cadenas oracionales que él propone son 'oraciones correctas', implícitamente está planteando consideraciones contextuales.

Cualquier enfoque analítico que en Lingüística incluya considerado contextuales, pertenece al área del estudio lingüístico denominada 'pragmática'. Ciertamente el 'análisis del discurso' incluye el correspondiente sintáctico y semántico, pero antes que ellos está el 'pragmático'. Morris (cuyos principios ya se enunciaron) define 'pragmático' como "las relaciones de los signos a interpretarse". En el análisis del discurso, como en el pragmático, interesa saber que hace la gente cuando usa la lengua y acotar las características del discurso para emplearlas como medios que permitan identificar "lo que dichas personas están haciendo" .

En suma, el analista del discurso trata su proposición como el registro (texto) de un proceso dinámico en el cual el hablante escritor emplea la lengua como un instrumento de comunicación para expresar significados y captar intenciones (discurso). Al trabajar a partir de esta inferencia, el analista trata de describir las regularidades en las relaciones lingüísticas que emplea la gente, con el fin de comunicar dichos significados e intenciones.

#### 4.4.2.2. El papel del contexto en la interpretación.

##### 4.4.2.2.1. La Pragmática y el contexto del discurso.

Algunos de los elementos indispensables que se requieren para interpretar la información contextual, son las formas decticas, tales como: here, now, I, you, this, that. Para poder interpretar estos

elementos en el discurso, se necesita saber, por lo menos, quienes son el hablante y el oyente, así como dónde y cuándo se produce la conversación.

Un aspecto en el cual, el enfoque del analista difiere del que emplea el lingüista formal, es el uso especializado de ciertos términos. Esto se debe a que el analista investiga el uso que el hablante/escritor hace de la lengua en el contexto, puesto que le interesa más la relación que hay entre el hablante y la expresión que se usa en un momento determinado, antes que la relación potencial entre una oración y otra, prescindiendo del uso. Esto significa que cuando emplea términos como 'referencia', 'presuposición', 'implicación', e 'inferencia', el analista describe lo que hacen el hablante y el oyente, mas no la relación que existe entre una oración o proposición y otra.

#### 4.2.2.2. Referencia.

El punto de vista semántico tradicional que presenta Lyons (1968), expresa que: "referencia es la relación que existe entre las pala-

35

bras y los objetos: las palabras se refieren a los objetos" .

Este punto de vista tradicional (semántica léxica) se sigue expresando como 'relación entre la lengua y el mundo', sin tener en cuenta a los usuarios de la misma. En una declaración más reciente, Lyons (1977) afirma que es el hablante quien refiere: quien relaciona la expresión con el acto de referir. Esta segunda afirmación de

Lyons procede de un concepto pragmático que plantea Strawson (1950), para quien 'referir' no es algo que pueda hacer una expresión, sino lo que puede emplear alguien para concretar una actuación\* Searle también concuerda con este punto de vista, ya que para él: "Las expresiones no refieren nada más que lo que los hablantes prometen u ordenan" ^\*

En el siguiente fragmento conversacional, por ejemplo:

- A: My uncle is coming from Canada on Sunday.  
 (i) B: How long has he been away for?  
 A: Oh, no. They lived in Canada. Ah. She was married to my mother's sister. Well, she's been dead for a number of years now.

el hablante A emplea las expresiones 'my uncle' y 'he' para referirse a un individuo, así como 'my mother's sister' y 'she' para referirse a otro.

#### 4.4.2.2.3\* Presuposición.

En la conversación anterior (1), el hablante A da como presupuesta la información de que ella tiene un tío y el hablante B en su pregunta, hace notar que acepta tal presuposición.

La presuposición que requiere el análisis del discurso es pragmática y se define como "aquello que el hablante presupone que el oyente

37

posiblemente aceptará sin discusión" (Givón, 1979). Este planteamiento de presuposición se basa en la noción de 'motivo común' ("common ground" según Stalnaker, 1978). La fuente de la presuposición

ta el hablante, más no la oración o proposición. Es una información que no origina controversia; en fin, la presuposición es lógica.

#### <4./ Implicaciones.

Grice (1975) emplea el término 'implicaciones' para referirse a lo que el hablante quiere insinuar, sugerir o significar, distintamente a lo que expresa literalmente\*. Existen 'implicaciones convencionales', las cuales proceden, a su vez, del significado convencional de las palabras que se emplean. En el ejemplo (II):

(II) 'He is an Englishman, he is, therefore, brave',

el hablante no afirma directamente que una propiedad (being brave) proceda de otra (being an Englishman); pero, la forma convencional como se plantea tal enunciado, posibilita la implicación. Si el individuo en cuestión es inglés y no es valiente, la implicación es falsa, pero la expresión no es necesariamente falsa.

Mayor interés para el análisis del discurso reviste la noción de 'implicación conversacional', que procede del principio general de la conversación, más cierto número de normas que el hablante obedece. El principio general se denomina 'principio cooperativo' (Grice, 1975). De acuerdo a tal principio, cada quien debe hacer su contribución conversacional tal como se requiere al nivel que ocurre y conforme al propósito u orientación que tenga el intercambio expresivo.

Las convenciones o normas que fundamentan este principio son

Cantidad: Haga su contribución tan informativa como se requiera.

Evite que sea más informativa de lo necesario.

Cualidad: No afirme lo que crea que es falso, ni tampoco aquello que no pueda sustentar como una evidencia.

Relación: Sea relevante.

Manera: Sea claro, breve y ordenado.

Evite la confusión y la ambigüedad.

Estos principios no son los únicos, desde luego (los de cortesía, menosprecio, indiferencia, sea usuales), ni se emplean todos al tiempo.

Lo importante es que para su observancia, los hablantes deben participar del principio cooperativo y, además, conocer las implicaciones tanto como ciertas bases contextuales. En el siguiente intercambio:

A: I am out of petrol.  
(III) B: There is a garage round the corner;

B estaría infringiendo la norma de 'ser relevante', si aparte del significado literal no estuviere la implicación del principio cooperativo. En efecto, A sabe perfectamente que 'garage' es un sitio donde se vende gasolina, que está abierto y que, además, 'round the

comeri ^ lugar muy cercano.

& resumen, las implicaciones son aspectos pragmáticos del significado y proceden del sentido convencional o literal de una expresión que se produce en un contexto específico compartido por el hablante y el oyente, quienes reconocen el principio cooperativo y sus normas.

#### 4.4\*2.2.5. Inferencia.

Debido a que el oyente no tiene acceso directo al significado que el hablante asigna a la expresión que produce, debe realizar un proceso de inferencia, para poder interpretar dicha expresión, a través de la conexión entre las diferentes expresiones que sucesivamente produzca el hablante.

Hay varias clases de inferencias: comparativas, conclusivas, contrastivas, causales, entre otras y merecen tenerse muy en cuenta al hacer el análisis, puesto que dependen de muchos factores.

ER conclusión, los términos 'referencia', 'presuposición', 'implicación' e 'inferencia' deben tratarse como conceptos pragmáticos en el análisis y emplearse para indicar las relaciones entre los participantes y los elementos que integran el discurso.

#### 4.4.2.2.6. El contexto de la situación.

Desde principios de la década de los 70s., los lingüistas concedieron cada vez mayor importancia al contexto para la interpretación oracional. Las Implicaciones contextuales las estudia la Lingüística Pragmática, ya que varios de los aspectos que transmite una oración, proceden del acto del significado oracional y de los hechos relevantes del contexto correspondiente a la expresión.

#### 4.4.2.2.7. Características del contexto.

J.K. Firth (considerado como el fundador de la lingüística británica moderna) ubica la expresión en un "contexto social" ^ general procedente de varios contextos sociales específicos, cuya descripción debe basarse en principios determinados.

Firth opina que el 'contexto de la situación' se emplea mediante un constructo esquemático apropiado, capaz de contener los eventos de la lengua.

Para elaborar dicho constructo se consideran las siguientes categorías:

- 1- Las características relevantes de los participantes: personas,
  - a- La acción verbal de los participantes,
  - b- La acción no verbal de los participantes.

### Los objetos relevantes.

#### 3- El efecto de la accl&n verbal.

Hymes (1964), por su parte, enfatiza la importancia que tiene el punto de vista etnográfico de los eventos comunicativos en las comunidades que se realizan. Según él, se puede interpretar el papel del contexto, se pueden limitar el rango de posibles interpretaciones y, además, se puede fundamentar el propósito de la interpretación misma. Al referirse a los actos de habla, resalta, el papel que desempeñan: el remitente, el receptor, el auditorio, el tópico, la ubicación espacial y temporal, el canal, el código, la forma del mensaje, la clave (que incluye la evaluación) y el propósito.

Una lista más elaborada corresponde al filósofo Levis (1972), quien forma un índice de aquellos coordinantes que el oyente debe especificar para poder determinar la exactitud de la oración. Como muchos lingüistas formales, Levis supone que el 'canal' es oral; el 'código' o 'sistema', el Inglés; la 'forma del mensaje', la conversación; y, el 'evento', un hecho que un individuo está informando a otro. Su interés radica, no tanto en las características generales del evento comunicativo, sino en aquellos coordinantes específicos que constituyen un conjunto de factores relevantes, un índice que distingue en el contexto, la propiedad en la oración a evaluarse. Los coordinantes son:

- 1- Coordinantes del posible medio ambiente: son los hechos posibles, supuestos o reales;

3- Coordinantes de tiempo: son las oraciones de acuerdo al tiempo verbal y las expresiones adverbiales de tiempo (today, next week, etc.):

Coordinantes de lugar} se refieren a expresiones locativas (here, it is):

4- Coordinantes del hablante: son los concernientes a la primera persona (I, me, we, our, etc.):

5- Coordinantes del auditorio, son los que se refieren a la segunda persona (you, yours, yourself, etc.):

6- Coordinantes del discurso previo: son los que reiteran lo anterior (the latter, the aforementioned, etc.):

7- Coordinantes del objeto indicado: son **las** oraciones que contienen expresiones demostrativas (this, those, etc.):

8- Coordinantes de designación: se refieren a series infinitas de objetos (conjuntos de seres, secuencias de cosas, etc.).

Como se ve, tanto Hymes como Leavis se refieren **al hablante** y al oyente, con el fin de asignar valores a **las** categorías deicticas correspondientes (addressor/addressee) aquellos valores que caracterizan a la primera y segunda persona.

El discurso cotidiano no siempre posee un 'contexto normal'. Cuando se tienen que inferir sus características debido a que se desconoce el ámbito de ocurrencia, el contexto del discurso es 'anormal'. Tal anormalidad también puede provenir de la alteración del contexto, ya que la simple manipulación de variables como la edad o el sexo, son suficientes para que esto suceda. No debe olvidarse al respecto, que las inferencias del oyente dependen de la interpretación que se haga de la expresión en el contexto.

#### 4.4.2\*2\*8. El cotexto.

Anteriormente se determinó el contexto físico en el que se ubican **las** expresiones aisladas, Lewis introduce sus coordinantes para **agregar** al sentido de las oraciones, el significado que procede de **todo lo** que las antecede, es decir, la referencia específica a **todo lo** mencionado con anterioridad (the aforementioned). En toda oración, excepto en la primera del fragmento, la interpretación total la delimita el texto precedente, lo cual, según Halliday se llama **cotexto**"<sup>39</sup>.

**la incidencia** del cotexto en la delimitación interpretativa es de **tal** magnitud, que aunque se carezca de la información referente al **tiempo y** lugar, así como la concerniente al hablante/escritor y su **posible** receptor, es factible reconstruir, al menos en parte, el **contexto** físico y lograr la interpretación casi total del texto.

## 4\*4.2.2.9- La expansión del contexto.

Después de realizar la abstracción de los contextos específicos a través de los *generales*, y fin ge concretar un conjunto de características, algunas de las cuales sirven para identificar **Un** evento lingüístico específico, cuyo fin es determinar la habilidad del oyente en la predicción del objeto que el hablante desea expresar en un Contexto determinado y perfectamente delimitado, se debe decidir cuándo una característica particular es relevante para la especificación de un contexto particular y cual es el grado de especificación que se requiere. Aunque no es posible sustentar **que** existen principios generales para determinar la relevancia específica de un contexto particular, si es posible, en cambio, afirmar que, hasta aquí, se ha logrado concretar las características concnientes al 'contexto deictico', como son las referentes a lo espacio temporal y.al hablante/oyente.

Lyons (1977) afirma al respecto: "Cada expresión actual es espacio-temporalmente **única**, ya que **se expresa oralmente o por escrito en un sitio específico y en un tiempo particular**. Obviamente, existe un sistema **estándar para determinar los aspectos espacio-temporales de cualquier acto expresivo**"^.

La variable de mayor interés es la que se refiere a los diversos papeles que realiza el individuo. Lyons (1977) distingue entre el 'papel deictico' de un individuo (el que asigna, por ejemplo, a los

pronombres de primera, segunda o tercera persona) y el 'papel social' o status (la forma diferentemente significativa como se dice 'usted' y 'tú'; 'vous' y 'tu' en francés, etc.) Bar-Hillel (1970) plantea que "la profundidad del contexto pragmático necesario para la captación total de varias expresiones orales, difiere obviamente de un caso a otro" <sup>^</sup>\*

#### 4.4.2.2.10. Los principios de la 'interpretación local' y de la 'analogía'.

El principio de 'interpretación local' provee al oyente las instrucciones convenientes para que pueda construir un contexto cuya extensión sea sólo la necesaria para lograr la interpretación. Así, por ejemplo, si escucha la orden 'shut the door', mirará a la puerta abierta más cercana para cerrarla. De manera similar, si el anfitrión dice a Pedro 'Come early', después de que previamente lo invitara a una comida a las 8 p.m., Pedro interpretará 'early' (temprano) de acuerdo a la última expresión de tiempo (8 p.m.) mencionada por el anfitrión. Por tanto, la 'interpretación local' es una estrategia mediante la cual el oyente/lector capta la información suficiente, con el fin de conformar una representación lo suficientemente específica como para permitirle juzgar cuál es el propósito de una expresión.

Para que la estrategia antedicha funcione eficazmente, el oyente/lector se vale de **su** habilidad para emplear **su** conocimiento del nun-

do y su experiencia en cuanto a hechos pasados cuya similitud con los actuales le permiten interpretar la lengua.

De acuerdo a la experiencia, por tanto, se reconocen tipos de eventos comunicativos que se basan en incontables expectativas Incasientes, también fundamentadas en experiencias pasadas que se pueden totalizar teniendo en cuenta la 'presunción acerca de la normalidad existente en el mundo' (Se presume que los mítculos continuarán moviéndose, que las puertas abiertas continuarán así, que el pelo seguirá creciendo, que los perros seguirán ladrando, que el sol seguirá brillando y así sucesivamente).

El principio de la 'analogía' conforma la estructura para que la interpretación se pueda realizar con bastante seguridad, puesto que la mayor parte del tiempo, todas las cosas fundamentan las expectativas humanas. Sin embargo, las normas pueden cambiar y las expectativas se pueden desubicar deliberadamente, ya sea por efectos estilísticos, ya por accidente o ya, también, por inadvertencia.

La analogía es un principio heurístico fundamental, según el cual, se presume que todas las cosas deben recordarse y citarse tal como fueron antes, a menos que se haya notado algún cambio en ellas. Conviene explicitar sólo las cosas que hayan cambiado y omitir las que permanecen tal como fueron antaño.

El discurso se interpreta en base a experiencias que se tuvo con

discursos similares, as decir, mediante la analogía con textos similares previos. Las experiencias previas que son relevantes, junto con el principio de interpretación local, motivarán a los oyentes/lectores para tratar de interpretar las expresiones cuya secuencia se refiere al mismo tópico. En caso de que el escritor junte dos oraciones, las cuales no desea que se consideren como un texto continuo, debe explicitar claramente su separación o discontinuidad.

Tal explicitación se sugiere debido a que en el ser humano existe la necesidad natural de 'encontrar regularidades', por lo cual, se esfuerza porque todo lo que se haya dicho o escrito adquiera sentido en el contexto respectivo. La expectativa normal en la construcción e interpretación del discurso, consiste en que el oyente/lector aspira a que el hablante se esté refiriendo al mismo lugar, participantes y tópico o que, de lo contrario, exprese explícitamente el cambio contextual o la irrelevancia discursiva precedente.

4\*4\*2.3\* La estructura y el sentido textual.

4\*4\*2.3.1. Estructura de superficie\*

La primera aproximación al discurso es su representación como una secuencia de oraciones. La oración, sin duda alguna, fonológica, sintáctica, semántica y pragmáticamente, cumple una función sumamente importante en el texto. La 'secuencia', en primer término, es una ordenación lineal de oraciones en el tiempo y en el espacio. De

Ello que es necesario referirse a algunas propiedades de las estructuras de superficie de tales secuencias oracionales, es decir, de sus propiedades fonológicas, sintácticas y semánticas.

En el estudio fonológico conviene conocer las propiedades físicas de la secuencia, tales como: acento, timbre y entonación. La primera propiedad es la distribución del acento, el cual se aplica a morfemas o constituyentes mayores y puede cumplir varias funciones. Normalmente se acentúan los constituyentes finales en las cláusulas, aunque no posean el orden normativo\*

A: Did you find this golden ring?

(1) B: No, Peter found it.

La forma como se asigna el acento puede depender de la estructura de las oraciones o de la influencia oracional precedente. En el ejemplo:

(2) Peter went to a movie with us, but John stayed home:

el contraste establece la diferencia significativa entre sujetos, así como entre predicados.

La segunda propiedad es la entonación cuyo análisis es más sutil. Las oraciones que van al final del texto, poseen una entonación de 'terminación', de la cual carecen cuando están dentro del texto:

(3) Perhaps, Peter was sick. I didn't see him since last week.

(4) I didn't see Peter since last week. Perhaps he was sick.

Aunque es difícil describir las diferencias entonativas explícitamente, intuitivamente nos damos cuenta de que la entonación de 'terminación' es generalmente descendente, mientras que en la misma oración, dicha entonación puede ser ascendente si se encuentra dentro del discurso (en una posición intermedia, por ejemplo).

En la descripción sintáctica de secuencias textuales, las propiedades típicas que se tienen en cuenta son las correspondientes a las estructuras sintácticas de las oraciones en el 'contexto'. Lo anterior implica que a una oración se le puede asignar una estructura sintáctica normal, la cual resultaría agramatical si se la analiza aisladamente. Hay casos, por ejemplo, de incompletividad sintáctica que para resolverlos, es necesario proyectar las estructuras oracionales previas sobre las correspondientes a las 'incompletas'. La 'gramaticalidad' es una noción relativa, ya que el hecho de que la oración sea apropiada no dependerá, muchas veces, de las demás oraciones que constituyen el texto.

En la mayoría de los casos, las propiedades sintácticas específicas de las secuencias expresan relaciones semánticas 'subyacentes' entre oraciones. Así, por ejemplo, la pronominalización y otros fenómenos similares se presentan no sólo de frase a frase en la oración, sino de oración en una secuencia, a fin de denotar referentes

idénticos. Desde luego que la pronominalización en una extensión considerable tiene sus restricciones, puesto que da lugar a ambigüedad y redundancias que hay que evitar al identificar los referentes.

Más usual es el hecho de que ciertos correctivos (but, therefore, nevertheless) y adverbios (consequently, on the contrary) solo ocurren en oraciones subsiguientes de un discurso, más no en oraciones aisladas o iniciales\*. En fin, la sintaxis de las secuencias debe reflejar la coherencia en el nivel de la descripción semántica.

#### 4-4.2.3.2. La semántica textual.

La propiedad semántica de los textos se relaciona directamente con la 'cohesión' y la 'coherencia' que ya se estudiaron anteriormente. Aquí, más bien se trata de establecer la relación de estos conceptos con los diferentes tipos de semántica. La semántica lingüística clásica se refiere al significado de las expresiones verbales.

Los significados, también denominados 'intensiones', son estructuras conceptuales que se atribuyen a las palabras, a las expresiones, a las frases y a las oraciones. Una semántica textual, por tanto, trata de las relaciones significativas entre las oraciones de una secuencia. Sin embargo, la coherencia textual no es únicamente intensional, puesto que depende de las relaciones entre los referentes expresivos de las oraciones correspondientes, los cuales se de-

nominan 'extensiones' (denotata). Lo anterior plantea la necesidad de una Semántica referencial o extensional, equiparable a la que se conformó en la Filosofía y en la Lógica. El concepto clásico de semántica referencial no asigna significado sino 'verdad' a las oraciones de una lengua. Obviamente que las intensiones (significados) y las extensiones (verdad expresiva, por ejemplo) se relacionan entre sí, puesto que intuitivamente se afirma que una oración adquiere el valor de verdad (verdadera o falsa), sólo cuando posee significado. Por consiguiente, la intensión es la propiedad de las expresiones que les permite poseer una extensión. Como lo fundamental es el significado (en ambas semánticas), la referencia en expresiones complejas se define en base a éste y la referencia de sus partes constitutivas, mediante reglas específicas de interpretación.

El objeto específico de una semántica intensional ya no lo constituyen las oraciones, sino las proposiciones. Una proposición es el significado que subyace en una cláusula u oración simple. Cuando se habla de relaciones semánticas entre las oraciones de un texto, de hecho, se habla de relaciones entre proposiciones conforme se expresan en las oraciones subsiguientes de un texto.

Como la semántica referencial (extensional) especifica los referentes denotados por una expresión lingüística, tal denotación se llama 'interpretación extensional', mientras que la asignación de significados a proposiciones, por ejemplo, se denomina 'interpretación intensional'. De acuerdo a la categoría de las expresiones en la

oración, las entidades referenciales que se denotan mediante las expresiones pueden ser 'individuos' (objetos), 'propiedades' (de los individuos) o 'relaciones' (entre individuos). En lugar de asignar el valor de verdad clásico, se asigna a las oraciones completas la entidad referencial denominada 'hecho'. Por tanto, una oración que expresa una proposición puede denotar (referirse a) un hecho. Intuitivamente se puede afirmar que una proposición es la 'idea de un hecho' o de un 'hecho posible'. Cuando la proposición se usa mediante una oración específica^ puede representar también un hecho particular. El conjunto de hechos particulares constituye un 'universo posible'. También es factible especificar el intervalo de tiempo en que una oración es verdadera, mediante la referencia a un hecho que existe en un universo en un momento determinado. Tal fragmento del universo-tiempo se denomina 'situación'.

Como la coherencia de textos es 'referencial', las proposiciones se relacionan, siempre que exista relación entre los hechos que denotan. En un texto, un evento se presenta como causa de un segundo hecho, es decir, éste es consecuencia del evento causante, con lo cual se patentiza la noción de 'necesidad', puesto que en determinadas circunstancias, a un hecho le sigue otro necesariamente. Un evento causante es un tipo de 'condición'. Las relaciones 'condicionales' pueden influir para que otros hechos sean 'posibles' o 'probables'. Estos tipos de relaciones, concretan también las conexiones entre las proposiciones, las cuales se identifican mediante los conectivos (adverbios, expresiones), así como la identidad

de los referentes se establece mediante los 'determinantes' (artículos, adjetivos especificativos).

La continuidad de tiempo y lugar se puede expresar mediante tiempos verbales o adverbios idénticos. Para que los universos posibles sean idénticos, se necesita que las modalidades correspondientes también sean idénticas. Para todos estos casos, los cambios deben establecerse con posterioridad a la primera introducción de universo, tiempo y lugar.

Finalmente, existen varios fenómenos textuales que poseen propiedades tanto semánticas como pragmáticas. Como las conexiones se establecen mediante relaciones entre hechos y relaciones entre constituyentes de hechos, estos vínculos pueden presentarse de diferente manera. Una de las maneras de distribuir la información en cláusulas y oraciones, es la de relacionar un hecho 'nuevo' previamente introducido por medio de referentes idénticos.. La expresión que denota tales referentes adquiere una función específica llamada 'función tema' o simplemente 'tema', la cual coincide usualmente con el tema sintáctico de la oración. Las otras expresiones de la oración funcionarían como la expresión de aquellos elementos semánticos en los que se centra la atención, porque representan información nueva cuya función se llama 'rema'. Cabe aclarar que el objetivo general, sin embargo, es el de determinar la función tema con respecto a la información procedente de oraciones previas en un discurso. A más de lo concerniente a la distribución de información pragmática y s<?

Qssüca (inforaacif&n 'antigua' y 'nueva' para el lector oyente), la distinción tema y renta también posee aspectos cognoscitivos. Dichos aspectos ee refieren a la identificación del conocimiento que está disponible a cada momento, durante el proceso de la comprensión del discurso, lo mismo que la concreción del conocimiento sobre el que centramos nuestra atención y del que dispone constantemente la memoria semántica activa.

#### ¿.¿.2.3.3. La semántica cognoscitiva.

El análisis del discurso que es interdisciplinario por naturaleza, también posee un componente cognoscitivo, puesto que su objeto en la psicología es la comprensión del discurso en sí.

Un hablante/lector establece la coherencia no sólo mediante las proposiciones expresadas en el discurso, sino también mediante las que tiene almacenadas en su memoria, o sea, las proposiciones procedentes de su conocimiento. Lo anterior implica que las oraciones previas en un discurso y la información contextual implican conjuntos preposicionales precedentes del conocimiento que se tiene del mundo, tales proposiciones no tienen que ser expresadas para atplear las proposiciones que se presuponen, ya que existe un principio general en la pragmática, segtm el cual, no es necesario explicitar lo que se supone que el oyente/lector ya conoce. Por tanto, el conocimiento activado por oraciones previas, suministrará la información que falte para relacionar coherentemente las proposiciones óe mi discurso.

CabB aclarar que los conocimientos existentes en la mente del lector/oyente y del escritor/hablante, son compartidos en la mayoría de los casos y, por tanto, constituyen un bagaje de conocimientos que para el análisis se los considera como un 'manejo' o 'conjunto' denominado 'marco' de conocimientos. Por eso se habla de que hay 'marcos' para eventos como: ir de compras, comer en un restaurante, tomar un avión, asistir a fiestas, es decir, para todas las actividades de la vida cotidiana. Un aspecto importante de los 'marcos' es que se componen de fragmentos de información tanto generales como convencionales, de los cuales pueden disponer la mayoría de los usuarios de la lengua. Claro que este conocimiento es histórica y culturalmente variable, lo que equivale a que la 'coherencia' sólo puede asignarse a contextos que involucran a los usuarios de la lengua pertenecientes a la misma época y cultura.

#### 4.4\*2.4.. Macroestructuras semánticas.

##### 4\*4\*2.4\*1\* Tema y sentido global de los textos.

Después de escuchar o leer un discurso se puede señalar el tema o los temas del mismo. Para ello, generalmente, se emplean términos como 'asunto', 'resultado' e 'idea general', o expresiones como 'lo importante/esencial de lo que se expresó'. El uso de tales expresiones implica referirse a alguna propiedad del significado o del contenido discursivo. En general, nadie se refiere al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso como un 'todo' o,

también, a fragmentos más o menos extensos como párrafos o capítulos de dicho discurso. El tema discursivo se explicita mediante estructuras semánticas que no corresponden a oraciones individuales, sino a secuencias oracionales que se denominan 'macroestructuras semánticas'. Tales macroestructuras constituyen la reconstrucción nocional del 'tema' o 'asunto' discursivo\*

Conviene, ahora, concretar la manera de explicitar el 'tema' o 'asunto', dada la secuencia de oraciones que conforman el discurso. Empíricamente, los usuarios de una lengua pueden 'asignar' el tema a la mayoría absoluta de los discursos. Algunas veces, lo hacen produciendo un 'abstracto' del discurso, el cual concreta las ideas principales del discurso por medio de un resumen. Como se trata de especificar las relaciones existentes entre las estructuras semánticas oracionales del discurso y la estructura semántica que constituye el tema, es necesario introducir, además del término 'macroestructura' referente al contenido global del discurso, el vocablo 'microestructura' que denota la estructura 'local' del discurso, es decir, la estructura correspondiente a las oraciones junto con las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas.

Según lo analizado, un discurso es coherente, siempre que también lo sea a nivel global, lo que implica que sea posible determinar su tema. Lo anterior equivale a afirmar que sólo cuando es posible construir la macroestructura de un discurso, se puede afirmar que ese discurso es coherente globalmente.

Debido a que el análisis corresponde al nivel del significado referencial, hay que tener en cuenta el principio básico, según, el cual, el significado del 'todo' se especifica por medio de los significados de las 'partes'. Por tanto, el sentido global de un discurso debe derivarse de los sentidos concernientes a la secuencia proposicional que subyace en el discurso. Como las proposiciones antedichas conforman la macroestructura, se denominan 'macroproposiciones', lo cual, no significa que constituyan un tipo especial de proposiciones, sino únicamente que al pertenecer a la macroestructura del discurso, sirven para definir el tema. El nexo entre microestructura y macroestructura, según lo expuesto, debe ser la relación específica entre dos secuencias de proposiciones, la cual técnicamente se denomina 'proyección semántica', cuyas reglas se llaman 'macrorreglas'.

#### 4.4.2.4.2. Macrorreglas.

La función de las macrorreglas es transformar la información semántica. Una de sus características es la capacidad de 'reducir' una secuencia de varias proposiciones a unas pocas o a una sola. Esta reducción de información semántica es necesaria para poder comprender, almacenar y reproducir discursos. Otra característica es su naturaleza 'organizadora'. Al asimilar una macroproposición a un fragmento, éste adquiere cierta 'unidad', ya que se convierte en un fragmento que se distingue de los demás porque se define mediante un tema concretado en la macroproposición.

Las macrorreglas son las siguientes:

**1- Supresión.** En una secuencia se deben suprimir las proposiciones que no constituya presuposiciones de las siguientes:

2- Generalización. En una secuencia se construye una proposición que contenga un concepto derivado de los correspondientes a la secuencia proposicional, con lo cual, la proposición así construida sustituye a la secuencia original:

3- Construcción. En una secuencia se construye una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia proposicional y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Aunque las macrorreglas plantean principios generales de reducción de información semántica, en la práctica, no todo usuario de la lengua las aplica de la misma manera. Cada lector/oyente determinará la importancia o pertinencia de diferentes aspectos de un texto, según la tarea, los intereses, el conocimiento, los deseos, las normas y los valores del usuario.

A más de las macroestructuras existen las 'superestructuras' del discurso que son las relaciones jerárquicas de sus fragmentos. Por ejemplo, una superestructura en la narrativa estaría constituida por introducción, trama y desenlace; en la misma forma, cada tipo

de discurso poseerá una superestructura determinada.

#### ¿.4.2.5. La pragmática del discurso.

##### ¿.4.2.5.1. El uso del discurso: los actos de habla.

Así como el acento, la entonación, las estructuras sintácticas, el significado y las referencias se analizan en relación con secuencias estructurales y con el discurso como un todo, también las 'emisiones' tienen que analizarse globalmente. Las emisiones se usan en contextos de comunicación e interacción sociales, por lo cual, poseer funciones determinadas. Para captar tales funciones es necesario tener en cuenta una propiedad fundamental, según la cual, las Emisiones se emplean para realizar acciones. La clase de acción que se realiza cuando se produce una emisión se llama, como ya se dijo, acto ilocutivo o acto de habla. Al realizar una emisión se efectúa una 'aserción' cuya función puede ser preguntar, pedir o prometer algo, así como amenazar, aconsejar, exaltar o identificar a alguien.

El estudio de las emisiones verbales como actos de habla corresponde a la pragmática. La pragmática se relaciona íntimamente con la gramática porque ambas especifican propiedades procedentes de normas que rigen las oraciones y los textos emitidos. Mientras la morfología organiza la forma y función gramaticales y la semántica el significado y la referencia textuales, la pragmática analiza su fun

ción (o fuerza) ilocutiva como actos de habla. En sentido muy general, se podría afirmar que la tarea de la pragmática es la de relacionar la forma, el significado y la función de las oraciones o textos.

El análisis pragmático especifica la forma como las emisiones con cierta estructura y significado, se pueden interpretar como actos de habla específicos, sin analizar sus condiciones y consecuencias cognoscitivas y socioculturales.

Los actos ilocutivos sólo pueden ser actos sociales si se realizan en un contexto comunicativo, al cual en tal caso, se le denominará contexto pragmático. Un contexto pragmático es un conjunto de datos capaces de determinar si los actos ilocutivos son o no son adecuados. Una de las tareas de la pragmática es establecer las condiciones para determinar cuando es adecuado un acto ilocutivo. La adecuación es un término técnico que explica una propiedad de las acciones, como es la 'satisfacción'. Lo anterior significa que es posible especificar las condiciones para que cada condición se pueda considerar satisfactoria o no. La condición general de la satisfacción consiste en que una persona efectúe algo cuyo resultado y/o las consecuencias de dicho resultado sean idénticas a aquellas que el agente deseaba causar con su 'hacer'. Un 'hacer' observable de un agente se interpreta como una acción particular, cuando a su hacer le asigna una intención particular. Si alguien levanta la mano, se puede interpretar tal hacer como la acción de saludar,

\* \* .

siempre que se cumpla la condición que se pensó, cual es la de que el agente quiso que el movimiento de su brazo se considerara como un saludo. Puede que el propósito funcional o interaccional del agente haya sido que se considere su gesto como un saludo y el oyente, a su vez, lo considerara cortés o amable, cualidades que vienen a constituir las 'consecuencias' de la acción. Por tanto, si el resultado y las consecuencias concuerdan con la intención y el propósito del agente, se afirma que la acción es satisfactoria. Igual sucede con los actos ilocutivos: si el hablante realiza una emisión y al hacerlo logra su intención de advertir al oyente, quien comprende tal emisión como advertencia, el acto ilocutivo es satisfactorio.

Un acto ilocutivo se debe evaluar de acuerdo a un contexto pragmático, especificando las condiciones que se deben satisfacer para que tal acto resulte apropiado, como ya se dijo. Cuando se trata de preguntas: el hablante quiere saber algo y supone que el oyente lo sabe. En otros actos ilocutivos como solicitudes, órdenes, advertencias, amenazas, etc., las condiciones se formulan en base a lo que el hablante quiere que haga el oyente. Por consiguiente, las condiciones de adecuación se formulan de acuerdo a los conocimientos, las creencias (suposiciones), los deseos, y las evaluaciones del hablante y del oyente. Estos términos que se emplean como nociones primitivas, son características más o menos abstractas del contexto pragmático. Las reglas y condiciones son 'convencionales', tales como en la sintaxis o en la semántica: especifican las reglas que 'debe' poseer el contexto, más no las que 'realmente' posee. La forma como el

ij. DE A-  
Y FACULTAD EDUCACION  
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS  
C E O H D

^HjVr

oyente interpreta realmente la emisión **hermántica y pragmáticamente**,  
 es un problema psicológico y psicolingüístico.

A más de las condiciones cognoscitivas del contexto pragmático, existen condiciones sociales (abstractas). Se puede dar una orden a alguien, únicamente cuando se tiene una posición social que permite hacerlo, o sea, siempre que exista una relación de jerarquía o de poder entre el hablante y el oyente. En otros casos las condiciones son institucionales, por ejemplo: sólo los jueces pueden perdonar y condenar, así como los policías pueden arrestar.

El interés de la lingüística y de la gramática en el estudio de los actos ilocutivos, no sólo es especificar las condiciones contextuales de ellos, sino además, relacionarlos con las estructuras de superficie y con las estructuras semánticas que subyacen en la emisión que origina cada uno de estos actos. Esto significa que identifica las entonaciones típicas, formas sintácticas, expresiones léxicas y contenido preposicional que debe contener una oración o una secuencia oracional para concretarse como una afirmación, solicitud, orden, advertencia o acusación.

#### 4.4.2.5.2. Secuencias de oraciones y secuencias de actos ilocutivos.

Cada el discurso es la unidad lingüística que se realiza mediante una emisión, es necesario establecer su función pragmática y no la de oraciones aisladas. Los actos ilocutivos rara vez ocurren aisla-

lo usual es que se realicen secuencias completas de tales actos. Conviene considerar las condiciones que favorecen la propiedad de dichos actos y la manera como se relacionan las secuencias de actos ilocutivos con la secuencia (emitida) oracional del discurso. Lo que interesa es, entonces, la especificación de las condiciones pragmáticas de los actos ilocutivos y de los discursos en forma de conversación.

Los actos ilocutivos son acciones sociales que tanto en el monólogo como en el diálogo, forman parte de una secuencia de 'interacción comunicativa'. Como ya se dijo, las acciones son satisfactorias cuando se cumplen determinadas condiciones para su realización; por lo tanto, el agente debe conocer sus propios deseos, preferencias y habilidades; conocer el mundo, la situación actual, a sus compañeros de interacción; además, debe sentir deseos, necesidades o preferencias que lo motiven a la acción; debe buscar la oportunidad para lograr su hacer y las circunstancias propicias para que ese hacer se convierta en realización. Cuando todas las condiciones se hayan satisfecho, el agente logrará su 'hacer' y, además, la situación cambiará, porque se cumplirán sus deseos, intenciones y propósitos originales.

Esto se cumple igualmente cuando el hablante ha realizado el acto ilocutivo. Si el acto verbal resulta satisfactorio, se suscitará un cambio en el contexto-pragmático. De allí que para lograr que el subsiguiente acto de habla resulte adecuado, las 'condiciones de

calida' del primer acto deben ser idénticas a las 'condiciones de entrada' del siguiente y así sucesivamente para toda la secuencia. Un ejemplo sencillo es la aserción: si se afirmó algo, no hay para que repetir la afirmación, ya que se supone que el oyente ya conoce lo que se afirmó. Si la siguiente aserción fuese idéntica a la primera, no se satisfaría la condición de que el oyente no sepa lo que se le va a decir.

Hay secuencias de actos de habla que respetan las condiciones generales de las secuencias de acción e interacción, además de las condiciones normales pertinentes: además, hay relaciones funcionales entre actos ilocutivos, tales como la especificación, la corrección, la certificación, la explicación, la conclusión, la petición, la felicitación, el agradecimiento (en la felicitación y agradecimiento subsiguiente se presentan los 'pareos de adyacencia'), el compromiso, el desarrollo, la protesta, la promesa, la promesa condicional.

Finalmente, hay que tener en cuenta que las secuencias de actos de habla se expresan mediante secuencias de oraciones, que no es posible relacionar uno a uno, cada acto con cada oración y que, por tanto, los límites de los actos ilocutivos difieren grandemente de los correspondientes a las oraciones.

¿.¿.2.5.3\* Macroactos ilocutivos.

Así como a un texto se le asignan estructuras semánticas globales

c macroestructuras, a una secuencia de actos de habla también se denominan estructuras de actos globales que toman el nombre de 'macroestructuras pragmáticas', cuyas unidades (en este nivel) se denominan 'macroactos de habla'. Un macroacto de habla es el que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente concatenados, es decir, que posean cohesión y coherencia. Un macroacto ilocutivo debe responder a las condiciones normales de adecuación, lo cual significa que debe cumplir con un propósito aunque contenga diferentes clases de actos. Por ejemplo, si se escribe una carta de solicitud, puede contener aserciones y hasta interrogantes o aspiraciones, pero no por ello deja de ser una solicitud en esencia. Lo mismo sucede con un cuento, un artículo, un discurso, etc., los cuales pueden realizarse de modo más o menos complejo, pero, como 'un todo', funcionan como un acto de habla, o sea, con un propósito determinado.

La noción de macroacto de habla resulta importante para la teoría general del discurso, puesto que permite determinar las 'funciones globales' de un discurso. Además de la propiedad 'interna' de la coherencia global conforme la concreta el tema o la macroestructura semántica, se puede establecer también un modo funcional 'externo' de definir la unidad del discurso. Paralelo al tema semántico, se dispone ahora de un medio para explicitar el 'propósito' pragmático de un discurso. Los usuarios de una lengua deben conocer tal propósito para ser capaces de evaluar las funciones pragmáticas y estratégicas de los actos de habla individuales de una secuencia: para

entender la finalidad del hablante, lo que éste pretende lograr con su emisión. Un macroacto ilocutivo posee, además, las funciones 'cognoscitivas' usuales de reducir y organizar la información, puesto que el oyente no tiene que recordar obligatoriamente todos los actos de habla individuales, sino sólo los necesarios para concretar el propósito y efectuar la interacción.

Finalmente, los macroactos de habla establecen el equilibrio pragmático necesario con las macroestructuras pragmáticas, debido a que cada acto posee una base proposicional semántica que conforma el 'contenido' de tal acto. Por tanto, todo el marco estructural y teórico del discurso, de este modo, se vuelve claramente sistemático, dado que se encuentran los mismos principios básicos en varios niveles de descripción y, además, las unidades y categorías de un nivel, se relacionan sistemáticamente con sus equivalentes en los demás niveles.

Conforme ya se expresó, existen macroactos de habla a nivel de la oración y a nivel de secuencias, ya oracionales, ya de actos de habla, lo cual implica que unos poseen la función de acciones 'auxiliares' mientras otros contienen la función de la acción 'principal'. Lo anterior implica una superordinación y sobreordinación que determinan una estructura jerárquica, máxime si se tiene en cuenta que todo macroacto como un 'todo' cumple con su propósito, aunque contenga actos complementarios que constituyen la configuración (el caso de una carta) sin necesidad de que formen parte del propósito.

El macroacto ilocutivo cumple varias funciones conversacionales, interactivas y cognoscitivas^ En primer termino, organiza y reduce los correspondientes actos de habla individuales del texto\* En segundo lugar, facilita las condiciones para que el hablante conforme un plan global pragmático de su discurso, a fin de concretar el tipo de acto global a realizar, aparte de los detalles esporádicos de la interacción. Obviamente que dicho plan puede alterarse, si el oyente demuestra que las condiciones para la interacción no son suficientes o apropiadas. Y, finalmente, debido a las actitudes preparatorias del hablante, pronto comprende el oyente cuál es el acto de habla global que se está realizando; después de ello, el hablante puede ayudar al oyente anticipándose o evitando una situación penosa que originaría una negativa directa, por ejemplo. En fin, además de las funciones pragmáticas específicas en la organización de los actos y en la asignación de funciones pragmáticas globales a emisiones, los macroactos cumplen diversas e importantes funciones cognoscitivas e interactivas.

En conclusión, el modelo para el análisis gramatical y pragmático del discurso posee la ventaja de que no sólo establece sistemáticamente las propiedades correspondientes a las estructuras y funciones discursivas, sino que, ¿demás, fundamenta un modelo serio para el estudio del discurso en cuanto a la comunicación, cognición e interacción social.

#### ¿.4.2.6. Discurso, cognición y comunicación.

##### ¿.¿.2.6.1. El procesamiento cognoscitivo del discurso.

Anteriormente, se plantearon las estructuras y funciones pragmáticas del discurso en forma un poco abstracta. Como la gramática es únicamente una aproximación teórica a las estructuras reales de las comunicaciones que se emplean en la interacción comunicativa, la semántica sólo especifica las reglas abstractas de la interpretación oracional y textual pero, en ningún momento se refiere a los procesos cognoscitivos que se suscitan en la producción y comprensión del discurso real. Por tanto, conviene saber cómo se comprende y emplea el discurso en la comunicación, es decir, realizar el estudio discursivo en la coalición y la comunicación. Debido a que los posibles efectos y funciones sociales del discurso en la comunicación dependen de los diversos procesos empleados para su comprensión, conviene referirse primero al ámbito cognoscitivo del uso discursivo.

La Psicología cognoscitiva y el estudio de la inteligencia artificial, dedican cada vez mayor atención a los procesos que intervienen en la producción y comprensión del discurso. Actualmente se investiga cómo es posible entender cuentos, novelas, textos científicos, etc., todo lo cual servirá para aplicarlo eficientemente a la psicología educativa, a la psicología social y a la teoría de la comunicación.

Para comprender los principios fundamentales que rigen el procesa-

miento cognoscitivo del discurso, conviene tener en cuenta varias nociones, entre las cuales, la de 'memoria' es preponderante. En la memoria se almacena la información procedente de los diversos sentidos. Hay que distinguir la 'memoria inmediata' (MI) de la 'memoria mediata' (HM). La MI se necesita para manejar la información que requiere de poco tiempo para procesarse, como cuando se trata de captar sonidos, palabras, frases y oraciones. La información que necesita de más tiempo se almacena en la MM después de haber sido captada por la MI. La MI se caracteriza porque su 'capacidad' es 'limitada' cuando se llena, necesita vaciarse, aunque sea parcialmente, para poder captar nueva información. Los límites de la MI se pueden medir intuitivamente al leer, por ejemplo, una lista de palabras y determinar el número que se puede recordar antes de comenzar a 'olvidar' su orden o varias de ellas. El mismo ejercicio se puede realizar con oraciones, a fin de determinar lo extensa y compleja que puede ser una oración antes de que resulte imposible repetirla palabra por palabra.

Esta prueba intuitiva permite concretar varios principios. Primero, si la lista de unidades informativas (números, letras, palabras) es arbitraria, es difícil almacenar más de siete de tales unidades en la MI; pero, si tal lista posee ciertas 'regularidades', similitudes o determinada estructura, se puede recordar un número mucho mayor de dichas unidades, lo cual ocurre cuando poseen un orden, o son parecidas o siguen un patrón determinado. Igual sucede con una oración de más o menos veinte palabras, cuando se le asigna una 'estruc-

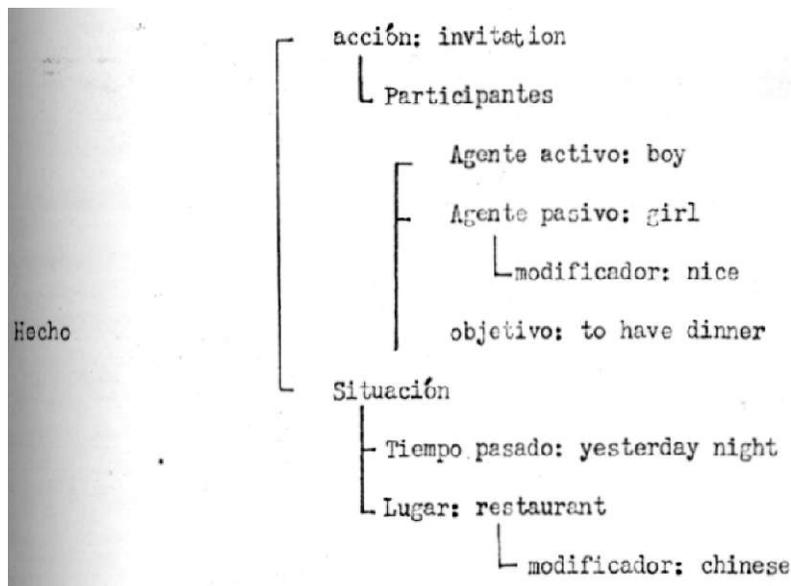
tura' de 'entrada' (provista): se forman palabras mediante sonidos o letras, se organizan las palabras en grupos sintéctico-afónicos se forma la oración y, finalmente, se le asigna un 'significado', todo lo cual, permite reproducirla con facilidad. Por tanto, la asignación de estructura permite 'organizar' y 'reducir' la información en la memoria inmediata al tiempo que la asignación de 'significado' (la comprensión) facilita el procesamiento de la información.

Los principios anteriores se aplican también a la comprensión del discurso. Un oyente/lector capta primeramente señales que percibe visual o auditivamente, las cuales compara con el conocimiento fonológico sistemático que posee de la lengua, para luego interpretarlas como fonemas y secuencias de los mismos. Igual sucede con las palabras y grupos de palabras, las que equipara con el léxico y normas sintácticas de la lengua. Se debe tener en cuenta que en un modelo cognoscitivo, esta asignación de estructuras a las palabras y expresiones, no se ciñe a las normas conforme se plantean en cualquier gramática. El usuario de la lengua emplea 'estrategias' que son fáciles de emplear en el proceso de 'decodificación' durante el cual, las señales 'se traducen' para realizar la representación cognoscitiva de oraciones (posiblemente, por ejemplo, la primera frase nominal sea el sujeto). Una estrategia sintáctica es una hipótesis que se plantea respecto a la estructura de la oración la cual, por supuesto, se puede rechazar o corregir al procesar la información posterior.

El usuario de la lengua no actúa mecánicamente: empieza a 'comprender' tan pronto como comienza a recibir la información, no espere hasta captar el final de la oración, peor aún, hasta que concluya el texto. Como la memoria inmediata es limitada, el usuario transforma la información textual en información semántica tan pronto como le es posible, ya que se puede almacenar en la memoria mediata para emplearla en procesos posteriores de comprensión y producción. Lo anterior significa que el usuario no procesa la información sintáctica primero, sino que emplea al mismo tiempo, toda la información semántica disponible (de la oración, del texto, del contexto), con el fin de asignar la estructura sintáctica apropiada que, a su vez, determina la interpretación significativa factible. En este proceso complejo, la entrada lingüística se transforma en 'información semántica' lo más pronto posible. Esto implica que el usuario forja una estructura conceptual tomando elementos seleccionados de la memoria (conocimiento de la lengua y del mundo almacenado por la MI, denominado también 'memoria semántica o conceptual') y los aplica a cada significado o referencia. Cuando se trata de oraciones, a cada una se le asigna una secuencia proposicional básica cuya información conceptual resulte pertinente.

En la **comprensión del discurso se realiza el mismo proceso, con la consecuente limitación procedente de la HI, para la cual es imposible recordar la extensa secuencia oracional. Tal limitación tiene sus ventajas, puesto que el usuario empieza a organizar y reducir la información de manera que va conformando 'hechos' cognoscitivos. Ca-**

be aclarar qu^ 'hechos' se interpreta como eventos o estados contextuales, en los cuales, se identifican: la 'acción' con su agente activo, su agente pasivo, su o sus objetivos y sus modificadores, así de la 'situación' que contiene el tiempo, el lugar y sus modificadores. El ejemplo: "A boy invited a nice girl to have dinner at a Chinese restaurant yesterday night", es un 'hecho' que se descompondría así:



La anterior es apenas una representación teórica y aproximada del hecho real que fijamos en la memoria. Lo que sí resulta clara, es la organización y simplificación de la información que se realiza para memorizar únicamente su esencia, sin embargo, no cabe duda de que el usuario 'inferirá' varios eventos que se realizan durante el 'hecho': aceptar la invitación, arreglarse, salir de la casa, encontrarse con el cuachaco, ir al restaurante, etc., todo lo cual procede de la Memoria conceptual, conforme ya se expresó.

El paso siguiente consiste en 'relacionar' la información de unas proposiciones con las subsiguientes, lo que sucede cuando el usuario establece la 'coherencia', es decir, la conexión proposicional o significativa. Nuevamente, se suscita el proceso de ordenamiento y reducción de la información subsiguiente y, finalmente, el 'almacenamiento' correspondiente para poder disponer de la información y transferirla cuando sea conveniente.

En esta fase del 'almacenamiento' en la  $H-t$ , "La estructura correspondiente a la información textual en la memoria mediata, es la que se asigna al discurso durante la comprensión realizada por la memoria  
¿2

inmediata" . Este principio, referente al proceso, se aplica a cualquier caso; porque puede necesitarse una reinterpretación de la información, en cuyo momento, la información tiene que retransmitirse a la  $MI$  donde se le asignará una nueva estructura.

Según el principio, entonces, la información textual se representa mediante proposiciones sintetizadas en 'hechos' que se conectan linealmente, a través de relaciones condicionales que faciliten la vinculación de los participantes de acuerdo a su identidad. De esta manera, la estructura total del hecho se fundamenta en una macroestructura jerárquicamente organizada. En conclusión, a la información que entra, después de transformarla en proposiciones, se la estructura en diversos niveles, para almacenarla posteriormente en la memoria mediata.

Durante la comprensión y el almacenamiento, la información no perma-

nece invariable. El usuario realiza varias 'transformaciones' con la información que recibe: inicialmente, efectúa macro-operaciones de supresión, generalización y construcción; luego, 'sustituye' algunas proposiciones por determinados 'hechos' (para cambiar el orden, para precisar el hecho). Tales cambios se deben a que la información que retiene la memoria no puede quedar aislada sino que debe relacionarse con el resto de información existente : la del contexto comunicativo, la de otros discursos ya procesados concernientes al mismo tema, la información marginal (inferencias, asociaciones, etc.) procesada durante la comprensión, la referente a los diferentes elementos que constituyen el 'estado cognoscitivo del usuario (actitudes, valores, metas, aspiraciones, creencias, etc) y, finalmente, el contenido de los marcos de conocimiento sobre el tema, así como los demás conocimientos del usuario sobre el mundo. En síntesis, la representación del discurso se estructura interna y externamente siempre en relación con una gran cantidad de información que posee el usuario.

Por otra parte, en la comprensión del discurso intervienen (interactúan) factores aparte de los conocimientos: los intereses del usuario, su finalidad social pragmática (adquirir información, dar información, solventar problemas, crear otros discursos)^ su actitud respecto al hablante o al tema y otros más como creencias, valores, etc. que ya se mencionaron y que, en conjunto, constituyen el 'estado cognoscitivo' del usuario de la lengua. Tal estado cognoscitivo difiere de un discurso a otro y de un usuario a otro: de allí la diferencia interpretativa y hasta la de opiniones entre los usua

rios.

La última fase del procesamiento discursivo, la constituyen la 'recuperación' y la 'reproducción' de la información en la MU. Las unidades más fáciles de recuperar son aquellas que poseen mayor número de nexos con las demás del texto y de la memoria. Se conocen dos tipos de recuperación: la de la 'rememoración' y la del 'reconocimiento'. Durante la 'rememoración', el usuario realiza la labor de recuperar activamente la información mediante los canales estructurales. El 'reconocimiento' es más fácil, puesto que la búsqueda se realiza por medio de las claves semánticas cuyas representaciones permiten identificar las unidades que se necesitan.

La rememoración no es únicamente reproductiva sino constructiva, ya que el usuario no sólo 'copia' la información que contiene la memoria, sino que también puede deducirla, de la que encuentra. Cuando el usuario ya rememora un tema, puede invertir el uso de las macroreglas y especificar, agregar o particularizar información y **compararla** con la existente en la memoria. El usuario puede hacer otras transformaciones y alterar la información. En todo caso, el que recupere información equivalente depende de la necesidad de precisar **la** que tenga el usuario, lo mismo que de la rapidez con que la efectúe.

La comprobación de todo lo referente a las fases de la comprensión discursiva se efectúa fácilmente mediante la aplicación. Se entre-

ga a varios lectores un texto e inmediatamente que lo lean se evalúa su comprensión. Se comprobará que no pueden reproducirlo palabra por palabra, que recuerdan proposiciones correspondientes a ideas sobresalientes, más aún, recuerdan hechos, conforme a los definió anteriormente. Si se deja pasar unos días para evaluar la comprensión se observará que la información de lo comprendido se reduce proposicionalmente y se concreta mediante contenidos esenciales y detalles sobresalientes.

#### 4.4.2.6.2. Comprensión de los actos de habla.

La comprensión de la lengua y del discurso comprende la correspondiente a su contenido semántico y a su función pragmática, o sea la función que cumplen los actos de habla cuando su emisión se suscite en un contexto comunicativo específico. Sin embargo, los procesos que se realizan en la comprensión de estos actos, son mucho más complejos que los concernientes a la comprensión del discurso, puesto que el oyente no debe analizar únicamente el discurso, sino la situación comunicativa total. Si no realiza este análisis, le es imposible configurar el contexto que necesita para deducir si las oraciones que conforman el discurso y tal discurso como un todo, funcionan como actos de habla apropiados.

Por tanto, el oyente efectuará dos análisis simultáneos y constantemente relacionados. Buscará la información pragmática pertinente, o sea los indicadores del acto illocutivo (solicitud, promesa, adver

tencia, orden, amenaza). Del significado extraerá, la información referente a lugar, tiempo, identidad del hablante o del oyente, etc. La morfosintaxis y la fonología la concretarán los actos ilocutivos que operan. Más información recibirá de la comunicación paratextual: gestos, movimientos de los ojos, expresiones faciales, variaciones fonéticas (intensidad, timbre, etc.) en la expresión oral y, en la escrita, el tipo de letra, los subrayados, los signos de interrogación y exclamación, etc.

Además del análisis estructural, es necesario el análisis de la situación social, ya que el oyente debe tener una representación del tipo de contexto, del marco social empleado, de la categoría de los participantes, de las diferentes normas o convenciones del contexto y del estado momentáneo de interacción con el hablante. De todos éstos, el oyente selecciona la información necesaria referente a la 'institución social' y a las 'relaciones sociales' entre el hablante y él, con el fin de facilitar la realización de un acto ilocutivo adecuado a la situación específica que se presente (una solicitud de ayuda en la calle, una orden de silencio en una sala de conferencias, una información que se le solicita, etc.). De la situación social identificada y del conocimiento del hablante (que puede ser esporádico e inferido únicamente por lo paratextual), el oyente deduce los conocimientos reales y las verdaderas intenciones o aspiraciones del hablante, que le permiten emplear un acto ilocutivo correcto. Después, combina la información social y cognoscitiva para formar 'esquemas pragmáticos' que le permiten determinar cómo debe

realizar la emisión. En este proceso, la interpretación de la emisión posibilita la construcción de esquemas pragmáticos provisionales del contexto, con los que se compara la situación social verdadera

La comprensión de los 'macroactos ilocutivos' se realiza conforme se expresó para el discurso: después de interpretar la secuencia de actos ilocutivos del discurso, el oyente puede reconocerlos como particularidades y componentes normales de un macroacto ilocutivo (cuyas condiciones de adecuación ya conoce).

La producción correcta de actos ilocutivos, así como la de discursos, se produce inversamente: dada una situación social y los conocimientos, deseos y evaluación de un contexto específico, se pueden formular determinados propósitos interactivos que se desean realizar mediante un acto ilocutivo, el cual se puede realizar al emitir un discurso con determinadas propiedades semánticas (en las que se incluyen los indicadores pragmáticos). Por consiguiente, no es la producción de un discurso la conformadora de un plan global del macroacto ilocutivo que controla los microactos ilocutivos, sino que la formación y producción de un acto ilocutivo total o parcial, forman parte de un conjunto intrincado de interacciones sociales que deben analizarse, comprenderse, recordarse, evaluarse, programarse, ejecutarse y controlarse constantemente, mediante las estrategias adecuadas. En esta forma, este proceso total de interacción, del cual la interacción verbal no es sino una parte, se controla cognoscitivamente. Únicamente las estructuras sociales que se representan

cognoscitivamente correspondón al procesamiento de la acción y del discurso. Por consiguiente, el papel que desempeña el discurso en la comunicación y en la interacción social se puede valorar realmente, sólo cuando se es capaz de comprender la importancia que reviste su base cognoscitiva.

Después del análisis discursivo precedente, conviene puntualizar la importancia que reviste la competencia comunicativa y su actual incidencia en el enfoque metodológico tendiente a lograr la comunicación.

¿.4.3\* La formación lingüística y la competencia comunicativa.

¿.¿.3.1\* La formación lingüística.

En décadas pasadas, el énfasis que debía darse al dominio del 'uso lingüístico', se lo transfirió al de la 'estructura lingüística'.

Aunque se prestó cierta atención tanto al nivel 'conceptual' (semántico-gramatical y nocional) como al 'funcional' (comunicativo), el tratamiento inapropiado que se les dio, no fue tan fructífero como para lograr una competencia comunicativa sino sólo lingüística.

Si se mira retrospectivamente, **se observa que los** rasgos característicos del estructuralismo son los constituyentes **de la estructura y** la función de **las formas del** lenguaje, sin que **en** ningún momento se

haga referencia a las categorías del significado, ni menos aún a las del discurso. La lingüística se dedicó casi exclusivamente al estudio de la estructura y ni siquiera con la teoría transformacional de la gramática, disminuyó la importancia que se concedió a la oración gramatical. De allí que tal orientación, lo más que pudo ofrecer fue unas tantas estrategias alternativas para enseñar la propiedad gramatical.

Frente al punto de vista que considera la lengua como un conjunto de estructuras, se presenta la reacción para considerarla como esencia de la comunicación, punto de vista que se centra en el significado y en los usos del lenguaje, cuya cristalización corresponde al enfoque comunicativo.

#### ¿.¿.3.2. La competencia comunicativa.

Los humanos somos capaces de producir oraciones no únicamente gramaticales sino también apropiadas. Adquirimos la competencia para saber cuándo hablar, cuándo no y qué expresar a quién, cuándo, dónde y de qué manera. Esta competencia se integra, además, con las actitudes, valores y motivaciones concernientes a la lengua, a sus características y usos que incluyen las actitudes con respecto a la interrelación de dicha lengua con los demás códigos de la conducta comunicativa.

La adquisición de dicha competencia se alimenta de la experiencia

ambiental, que constituye una fuente renovada de motivos, experiencias y necesidades para interactuar comunicativamente. Existe un desacuerdo total con el modelo que restringe la lengua a dos facetas: una para el significado referencial y otra para la parte fonética, a más de que la define como un conjunto de reglas que sirven de enlace entre tales facetas. Tal modelo implica referirse exclusivamente al 'uso del habla' como si la lengua nunca se hubiese organizado para lamentarse, regocijarse, suplicar, amonestar, aforizar, satirizar, en fin, para gran cantidad de formas de persuasión, dirección, expresión y simbolismos\* Un modelo de lengua debe diseñarse en tal forma que se oriente hacia la conducta social y hacia la vida social.

La dimensión social de la lengua no debe limitarse debido a las ocasiones en que los factores sociales interfieren o restringen los gramaticales. La inclusión de la lengua en la vida social constituye un aspecto positivo y proyectivo. Existen reglas de uso sin las cuales, las reglas gramaticales resultarían inútiles. Hay reglas de sintaxis que controlan los aspectos sintácticos, así como normas de los actos ilocutivos que constituyen factores de control de las formas lingüísticas en su totalidad.

Todas estas reglas se involucran en la competencia para la gramática y la competencia para el uso, las cuales pertenecen a la misma matriz, puesto que los humanos adquieren la capacidad y el conocimiento para poderse expresar mediante ellas.

La existencia de la competencia para el uso puede parecer obvia, pe-

ro sí su estudio se relaciona con el de la lingüística en boga, las nociones de competencia y actuación, a más de analizarse críticamente, deben reformularse.

La principal dificultad con la teoría lingüística actual, es que se necesita identificar el estudio de los fenómenos referentes a sus categorías de realización. Una teoría categorial de la competencia, no tiene opción si se identifica con los criterios de gramaticalidad. Sólo es factible referirse a la 'actuación' asociada al criterio de realización actual, de uso lingüístico, de interacción comunicativa.

Si se va a desarrollar una teoría adecuada sobre el uso de la lengua son cuatro las clases de opiniones que deben plantearse. Y, además, si la teoría lingüística se va a integrar con la teoría de la comunicación y la cultura, tales distinciones deben expresarse de manera suficientemente generalizada. Para la lengua y para otras formas de comunicación (y cultura), tales opiniones se pueden auscultar mediante estas cuatro preguntas:

- 1- Si algo es formalmente 'posible':
- 2- Si algo es 'factible' de acuerdo al medio de implementación disponible;
- 3- Si algo es 'apropiado' en relación con el contexto en el cual se emplea y se evalúa;
- 4- Si algo se ha hecho en verdad, se ha 'realizado' actualmente y, además, cuáles son los efectos que ocasiona.

Dadas estas consideraciones, no hay suficiente razón para conservar una terminología que no concuerda con el uso más general de 'competencia' y 'actuación' en las ciencias humanas, como en el caso de las comparaciones 'competencia', 'conocimiento', 'posibilidad sistémica', por una parte y, por otra, de 'actuación', 'conducta', 'necesidades Instrumentales', 'propiedad'.

El término 'competencia' se lo debe tomar en sentido general para referirse a las capacidades de una persona. La competencia depende del 'conocimiento' (tácito) y del (la habilidad para el) uso. Por tanto, el conocimiento difiere de la competencia (ya que es parte de ella) y de la posibilidad sistémica (cuya relación es la materia empírica).

Conforme a lo antedicho, el uso actual y los eventos actuales se pueden incluir en el significado del término 'actuación', siempre que se tengan en cuenta las restricciones y condiciones pertinentes. Los 'modelos de actuación' que estudia la psicología, se toman como modelos de los aspectos concernientes a habilidad para el uso, los que se refieren a los medios de implementación mental, aunque podrían tomarse como un factor que contribuye a la competencia general. Parece haber un cambio inconsciente entre lo que se expresaría de la competencia de un transmisor y lo concerniente a la de una persona o actor, o a la que corresponde a la tradición cultural. Aquí, la actuación de una persona no es idéntica al registro conductual, o a la realización imperfecta o parcial de la

competencia individual. Esta tiene en cuenta la interacción entre competencia (conocimiento, habilidad para el uso), la competencia de otros, a las propiedades de los eventos en sí mismos. Una actuación, como evento, puede poseer propiedades (modelos y dinámicas) que no pueden reducirse a términos de competencia individual o estandarizada.

El concepto de actuación que adquiere gran importancia en el estudio de la competencia comunicativa, puede verse desde otro ángulo como la etnografía de las formas simbólicas -al estudio de la variedad de géneros: narración, danza, drama, canción, música instrumental, arte visual-, que se relaciona e interrelaciona con el habla en la vida comunicativa de una sociedad, de tal manera, que se pueden evaluar la importancia relativa y el significado del habla y de la lengua.

Los recientes cambios introducidos en los estudios folclóricos y en muchos de los antropológicos correspondientes a estos géneros como actuaciones con reglas subyacentes, se pueden considerar como una reconstrucción de las bases etnográficas que Cassirer plantea en su visión filosófica de las forjas simbólicas.

El concepto de 'actuación' resulta importante también en base al trabajo sociológico tal como lo considera Goffman, es decir, como la competencia interactiva general que precisa el papel particular que desempeña la competencia lingüística.

En ambos casos, la interrelación cognoscitiva de los diferentes códigos (verbal/no verbal) es **esencial**. En algunos casos, estas interrelaciones constituyen un nivel adicional de competencia.

Los estudios lingüísticos sobre competencia, influyen directamente en la naturaleza investigativa de las formas simbólicas y de la competencia interactiva, de tal forma que la influencia con la competencia comunicativa puede ser recíproca.

#### La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo.

El estudio de la 'competencia' y de la 'actuación' permiten centrar la atención en la 'competencia comunicativa', la cual incluye aspectos cognoscitivos, psicológicos, sociológicos y culturales que dependen directamente de la estructura social a que pertenece el usuario de la lengua. Tal competencia, sabemos ya, que no sólo incluye la competencia lingüística sino la psicosocio-cultural correspondiente.

Aunque hay quienes afirman que la 'competencia lingüística' se puede tratar separadamente de la 'competencia comunicativa', resulta inconcebible su disociación: la carencia de la una, imposibilitaría la otra. La mayor confirmación de lo dicho, se encuentra en los componentes de la 'competencia comunicativa' que con: el 'componente lingüístico' (el conocimiento y apropiación de modelos lexicales, gramaticales y textuales del sistema de la lengua), el 'componente discursivo' (el conocimiento de los tipos de discurso y su organización, de los parámetros de la situación comunicativa, así como de las condiciones necesarias para la producción y empleo de los discursos), el

'componente referencial' (conocimiento del mundo y las relaciones de los seres en Él) y el 'componente sociocultural' (el conocimiento de las normas sociales e interactivas, de las circunstancias, de los eventos y de la historia cultural de las comunidad hablante). Como se ve, la competencia lingüística, no sólo que es inseparable de la comunicativa, sino que, además, la integra mediante su componente.

Pero como aquí, no se trata árticamente de clarificar el concepto de competencia comunicativa, sino de identificar las estrategias y actividades apropiadas para enseñarla, es preciso recordar que se trata de enseñar la lengua como instrumento de 'comunicación' y que ésta en si, es un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación. Las oportunidades para comunicarse son infinitas e influyen los sistemas de signos y símbolos que forman parte de la lengua. Las características personales y el lenguaje corporal: el conocimiento contextual que acumula experiencia; el significado que se capta, el que se acumula en la memoria y el que se transfiere; los pensamientos y sentimientos en su representación simbólica -expresiones orales o escritas, gestos, diseño, color, movimiento o sonido-, cuya selección acertada facilita la interacción. Se trata de usar, de la mejor manera, los sistemas simbólicos que se conocen: el significado que se asigna depende de todos los que comparten la comprensión de dichos símbolos, puesto que su interpretación puede ser acertada, así como puede resultar inapropiada.

Las consideraciones ulteriores conducen a la concreción de las caraj:

terísticas sobresalientes de la 'competencia comunicativa', las cuales complementan los fundamentos teóricos tendientes a identificar el proceso de su enseñanza-aprendizaje:

1- La competencia comunicativa es dinámica, puesto aun depende de la negociación del significado entre dos o más personas, quienes con parten en mayor o menor grado el mismo sistema simbólico. Se trata, por tanto, de una relación interpersonal antes que intrapersonal;

2- La competencia comunicativa se aplica a la expresión oral, a la expresión escrita, así como a otros sistemas simbólicos;

3- La competencia comunicativa corresponde a un contexto específico. Si bien las situaciones y eventos que suscitan la comunicación son infinitamente variados, la función específica depende de la interpretación contextual y de la experiencia respectiva del usuario. De allí, la importancia que reviste la selección apropiada del 'registro' y del 'estilo' concernientes a la situación y a los demás participantes;

Aunque la competencia es la habilidad subyacente (lo que uno sabe) y la actuación es la manifestación de esta habilidad (lo que uno hace), sólo esta última es observable, por lo cual, únicamente a través de la actuación es como la competencia se puede desarrollar, mantener y evaluar;

5- La competencia comunicativa es relativa (no absoluta) y depende de la cooperación de todos los participantes

Conforme a los planteamientos metodológicos diferenciales y a los teóricos referentes al discurso, a su análisis y a la competencia, el 'enfoque comunicativo' no es otra cosa sino el conjunto de estrategias, técnicas y habilidades tendientes a lograr la enseñanza de la competencia comunicativa.

Cabe aclarar que el 'enfoque comunicativo' no se basa únicamente en los avances lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y etnolingüísticos que se plantearon para introducir y sustentar el discurso y su análisis hasta ('cognición' y 'comunicación'), sino además, en los modelos psicológicos de 'enseñanza-aprendizaje' que poco a poco se han ido perfeccionando, hasta lograr la concreción de las fases que conforman el proceso del aprendizaje, tales como: motivación, comprensión, adquisición, retención, recordación, generalización, desempeño y realimentación, que concuerdan considerablemente con los procesos que más adelante se exponen en la síntesis metodológica correspondiente al enfoque comunicativo.

Aparte de lo anterior y después del análisis del discurso ya expuesto, resultaría redundante exponer las diferencias entre el enfoque comunicativo y los métodos tradicionales, por lo cual, inmediatamente se tratará sobre lo que supone la 'enseñanza de la competencia comunicativa'.

Consideraciones sobre la enseñanza de la competencia comunicativa.

#### 4\*4\*5-1' La orientación programática\*

Durante mucho tiempo, se ha establecido un estrecho vínculo entre los inventarios lingüísticos y los programas de idiomas que debe desarrollar el profesor. Estos inventarios, prácticamente, han constituido la esencia de los programas. Lastimosamente, no han sido otra cosa que listas de ítems que el profesor posteriormente desarrolla en clase con el consecuente abuso de los métodos estructurales. Tal situación persiste aún en la actualidad y, en consecuencia, la enseñanza de las funciones del lenguaje resulta ser demasiado limitada. Tiene razón Middvson al manifestar que no se avanza en la metodología de la enseñanza de idiomas, puesto que los logros se reducen, casi en su totalidad, a la producción de oraciones aisladas, sin que se conceda una mínima atención siquiera, a los actos ilocutivos.

Un curso de lengua extranjera que para su desarrollo sólo tiene en cuenta las formas lingüísticas mediante un proceso determinado e invariable, aunque logre parcialmente la comunicación, no contribuye necesariamente al desarrollo de la competencia lingüística, ni menos aún, al de la competencia comunicativa.

En la perspectiva de la comunicación, antes que aprender a construir

enunciados correctos se debe tratar de lograr el intercambio de ideas y la comunicación apropiada.

Un programa de enseñanza de una lengua como instrumento de comunicación, debe fundamentarse en los procesos que facilitan el intercambio, la transacción, la negociación de ideas, aspectos que se han descuidado notablemente en el aula de clase. Los intercambios de ideas se adquieren, se viven, no se crean de manera artificial.

La competencia lingüística debe estar al servicio de la comunicativa. Por lo mismo que muchos aspectos de la competencia lingüística se enseñan dentro de la comunicativa y fuera de su dimensión, esta última debe ser inherente a los usuarios, quienes tienen que interactuar para intercambiar sus mensajes.

Cuando el objetivo es enseñar la lengua como instrumento de comunicación, el profesor debe preparar un programa que parta de las actividades comunicativas.

Tales actividades se concretan de acuerdo con la motivación psicológica que se transmita al estudiante. Se consideran sus gustos, intereses y necesidades, con el fin de involucrarlos en un proceso dinámico de intercambio de ideas que alcancen las dimensiones cognitivas y afectivas acordes con su personalidad. Se orientan hacia la transmisión de los mensajes y el saber hacer en cuanto a la interpretación y a la expresión, para lo cual se emplean documen

tos, técnicas y ayudas educativas referentes a la realidad cotidiana del alumno.

Los elementos lingüísticos ya sean nocionales, funcionales o discursivos, deben integrarse de tal manera que progresivamente tiendan a solventar los problemas lingüísticos o comunicativos del estudiante, sin descuidar su encuadramiento dentro del contexto socio-cultural de la comunidad hablante.

El programa de orientación comunicativa deberá atender a las dimensiones psicopedagógica, psicosemántica y psico-socio-cultural, para asegurarse de que los estudiantes sean capaces de interpretar el discurso y transmitir sus contenidos, antes que de repetir mecánicamente oraciones concernientes a hábitos, costumbres y aspectos culturales ajenos a su propia realidad vivencial.

Esta concepción no descarta la enseñanza de aspectos gramaticales o lingüísticos en general, sino su integración apropiada en el uso. Se trata de ir conformando con ellas la competencia lingüística que fundamenta la competencia comunicativa, es decir, que facilite y propugne la interacción de los usuarios de la lengua.

El enfoque comunicativo se distinguirá de los métodos estructurales en su esencia, concepción, proceso y objetivos, puesto que debe sobrepasar los niveles oracional y proposicional para alcanzar el discursivo que es el único que propicia la comunicación eficaz y apropiada.

De acuerdo al enfoque comunicativo, la enseñanza del código lingüístico constituirá un medio y no un fin del proceso enseñanza-aprendizaje. Su importancia dependerá de las situaciones que se presenten en tal proceso, del nivel de competencia discente y de sus logros comunicativos. Su función ya no será la mecanización estructural, ni su objetivo la producción oracional, sino la producción de actos ilocutivos y el análisis del discurso tendiente a la captación, rememoración y transferencia de la información.

#### 5.2. Selección y progreso del aprendizaje.

Algunos autores se refieren erróneamente a la selección y progreso de la enseñanza, siendo que no es ésta la que progresa, sino el aprendizaje del estudiante. Moirand (1980), en vez de progresividad, prefiere hablar de 'distribución de los contenidos a enseñar'. Tal progresividad debe estar presente tanto en los niveles lingüístico-comunicativo como metodológico: el morfosintáctico, el semántico, el pragmático, el discursivo, así como en los criterios de facilidad o dificultad, de correlación, de oposición, de contraste, sin olvidar los concernientes a deseos, aspiraciones, sentimientos, necesidades, etc, de los estudiantes. En situación tan compleja, no es posible hablar de buenas o malas distribuciones, sino de un estudio serio que identifique la progresividad en la producción de actos ilocutivos que fundamenten la competencia y faciliten la actuación comunicativa.

Por tanto, se trata de orientar el trabajo docente hacia un plan de

intercambio, de transacción, de transferencia que se base en las relaciones existentes entre las estrategias de comunicación y las habilidades de interpretación y expresión.

#### 4\*4\*5\*3. Concepción de la materia a enseñar\*

Para las prácticas comunicativas en la clase de lengua extranjera, resulta fundamental la concepción que se tiene de la materia a enseñar\*

En el enfoque comunicativo, las palabras claves ya no son código, sistema, estructura lingüística, sino enunciación, discurso, acto ilocutivo, competencia comunicativa. Se intenta pasar de una lingüística de la lengua que se limitaba al análisis estructural de la oración, a una lingüística del habla que enfrenta el intercambio verbal en sus componentes sociales y psicológicos, es decir, que se interesa por la comunicación. Para aprender una lengua no es suficiente capacitarse para construir y comprender oraciones correctas, sino además saber expresarlas apropiadamente en el momento y lugar adecuados, con el fin de lograr una interacción comunicativa particular\*

#### 4.4\*5\*4\* Enseñanza centrada en el estudiante.

Si se quiere lograr un aprendizaje efectivo, debe existir la convicción de que la enseñanza debe centrarse en el estudiante\*

La lengua ya no aparece únicamente como un saber adquirido por el alumno, sino como un 'saber hacer' que él debe dominar en una situación determinada. Esto implica la planeación de una metodología de la enseñanza centrada en el alumno y en sus necesidades lingüísticas.

Si se aspira a enseñar la lengua en su dimensión comunicativa, se la debe asociar al saber y a la experiencia que resultan familiares para el alumno, con el fin de que responda a sus necesidades específicas.

Para lograr el propósito de aprender la lengua extranjera en sus ámbitos lingüístico y comunicativo, el alumno debe comprometerse seriamente en su aprendizaje. Tal compromiso será el único que garantice el hecho de que sus prácticas adquieran un valor comunicativo.

Como se puede deducir hasta aquí, el compromiso docente, los componentes de la competencia, el diseño pragmático y el proceso metodológico adecuado, son aspectos que deben considerarse cuidadosamente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Lo anterior supone un estudio serio que no descuide los fundamentos para realizar la planeación y la programación, es decir, un estudio que proceda de un análisis de necesidades docentes conforme a la realidad del medio correspondiente.

Por lo tanto, la primera etapa del proceso metodológico que centre

la enseñanza en el estudiante, debe ser el análisis de necesidades lingüísticas correspondientes-al idioma extranjero. Estas necesidades se refieren a las carencias suscitadas por el medio profesional, social y cultural. Estas necesidades, tegtm los contextos, cubren tres realidades conexas pero diferentes: intereses y deseos del alumno, exigencias que-le hace el medio profesional, social y cultural y lo que le es preciso aprender en lengua extranjera.

La noci&n de necesidad expresa asi, alternativa y simultáneamente, los deseos, necesidades y objetivos del aprendizaje. Sin embargo, para un estudiante común y corriente, no siempre son congruentes tales dimensiones. Muy a menudo, por ejemplo, la necesidad profesional de aprender una lengua no le despierta el deseo de estudiar-la, o el deseo profesional no corresponde a una necesidad sentida, o la necesidad y los deseos del alumno no concuerdan con los objetivos del aprendizaje.

for lo mismo, para identificar las necesidades lingüísticas, es necesario realizar encuestas, entrevistas o cuestionarios antes de realizar un curso. Como los deseos son fluctuantes, variados e individualizadores, estos instrumentos que se aplican no detectan los deseos, sino las necesidades objetivas, las exigencias del medio con respecto a la lengua objeto de aprendizaje.

Después de aplicar estos instrumentos, docentes y alumnos deben analizar y discutir los resultados para concretar las necesidades

lingüísticas prioritarias. Esta evaluación debe repetirse las veces que sea necesario, puesto que las necesidades evolucionan conforme al avance del aprendizaje.

El profesor debe ser sumamente ecuánime, cuidadoso y previsivo durante los análisis de necesidades. No debe preocuparse demasiado por lo que los alumnos desconocen, sino más bien por las metas que se propone alcanzar; no debe olvidarse de las potencialidades del aprendizaje\* lengua y cultura maternas, metalenguajes aprendidos, técnicas de aprendizaje practicadas anteriormente, inhibiciones generalizadas, etc., las cuales, si las maneja adecuadamente, se traducirán en beneficio del aprendizaje. En este sentido, la concreción de objetivos acordes a las necesidades—que aunque las hayan expresado los alumnos individualmente transparentan las del grupo y del medio—, constituye uno de los aciertos en el avance del proceso.

Se puede concluir entonces, que el análisis de necesidades debe realizarse en base a grupos y no, a individuos: el examen de las encuestas y cuestionarios ha de reflejar los factores significativos, es decir, aquellos que son comunes a la mayoría de los sujetos consultados. Las discusiones de un grupo en cuanto a objetivos que tratan de lograrse mediante un programa, han de favorecer a todos los integrantes del grupo objeto del estudio previo.

Finalmente y para evitar que el profesor (quien domina la materia) determine ciertos contenidos programáticos arbitrariamente, resulta importante tener en cuenta las categorías que sugiere Halliday en

cuanto a la función interperBonal, puesto que son esenciales en la práctica interaotuando y, además, son ellas las que permiten al alum no axplieitar su aptitud en relación con lo que quiera decir o hacer en una lengua extranjera.

Las opciones que plantea el enfoqua comunicativo en cuanto a aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y psinolingüísticos del aprendí zaje, han permitido que la metodología de le enseñanza de lenguas extranjeras se proyecte más allá del canpo estructuro-conductista y, además, que muchas prácticas audiovisuales salgan de su estanca- miento para convertirse en motivadores de la actuación comunicativa.

Como se puede deducir, los planteamientos anteriores y los metodo- lógicos subsiguientes, con los que fundamentan el programa que se propuso para esta estudio (el cual so puedo contrastar con el de orientación estructurolistas) conforme se lo enuncia en el Indice de anexos.

#### 4.Í.6. Metodología comunicativa.

##### ¿.¿.6.1. Principios sobre Metodología comunicativa.

Una de las características sobresalientes de la enseñanza del In- glác en los hltimos años, fue la preocupación por el idioma más bien due por la enseñanza. Recientemente se ha interesado mucho más por el QUE debe enseñarse antes que por el COMO. Salvo raras

excepciones, los investigadores y los autores de textos han centrado su atención en los contenidos del programa de idiomas antes que en la forma como deben interpretarse dichos Contenidos. Los programas nocionales se debaten ampliamente; pero aún así, la Metodología Comunicativa es casi inexplorada.

Este puede parecer un planteamiento bastante exagerado. Aunque actualmente se emplean muchas actividades tales como la caracterización (role-play), acerca de las cuáles se inquiere si son o no comunicativas, la respuesta se encuentra en la orientación y el objetivo que logra cada actividad, porque el hecho de que la 'caracterización' resulte ser comunicativa o no, por ejemplo, depende de que sea activa y productiva o aislada y mecanizante. Una metodología apropiada debe constituirse mediante algo más que una serie de actividades o técnicas, ya que requiere de un conjunto de principios bien fundamentados, mediante los cuales, se puedan evaluar, relacionar y aplicar los procedimientos específicos, las actividades o técnicas.

A continuación se plantean algunos términos que posiblemente clarifican ciertas cuestiones. El 'método' está constituido por todos los medios, sin excepción, que se emplean para lograr los objetivos generales de un curso. Debe considerarse como un conjunto de procedimientos o actividades que el profesor puede seleccionar, ya que todas ellas describen coherentemente la forma como pueden alcanzarse los objetivos del curso. Este 'conjunto de procedimientos' invo-

lucra el uso de 'técnicas específicas' para asegurar su éxito. En mi curso ideal de idiomas, debería verse claramente una serie de objetivos precisos, cuyo logro depende de procedimientos y técnicas perfectamente definidos que el profesor concreta para estructurarlos y aplicarlos. En estos términos se plantea de manera ideal una enseñanza comunicativa del idioma, la cual con demasiada frecuencia, se centra en una técnica específica (por ejemplo, dividir los alumnos en grupos o parejas) o en un procedimiento (por ejemplo, la caracterización); rara es la evidencia de un método integral.

Por consiguiente, el propósito de este estudio es considerar los principios que pueden guiarnos hacia la búsqueda de un método apropiado, cuyos principios sugerirán a los profesores el empleo de procedimientos capaces de lograr los propósitos específicos de cada tópico y los generales de la enseñanza.

Conviene, primero, aclarar cuando un método es comunicativo, para lo cual, la distinción entre programas nocionales y metodología comunicativa es crucial. La mera adopción de un programa nocional (o, más específicamente, funcional) no garantiza que a nuestros alumnos les vamos a enseñar a comunicarse. Las funciones se expresan mediante elementos del sistema lingüístico; en otras palabras, un curso funcional tiene que emplear formas lingüísticas, justamente como un curso basado en lo gramatical. La diferencia estriba en la manera como se organizan las formas. Pero la comunicación implica mucho más que el simple conocimiento de las formas, puesto que de-

pende esencialmente de la habilidad para emplearlas apropiadamente. El problema con muchísimos de los primeros textos de la generación "funcional", es que se dedican demasiado a concretar las formas y no a practicar la comunicación. Aquí no se trata de hacer suposiciones sobre la forma, el contenido o atm la existencia de un programa, sino de concretar ideas que puedan ayudar al alumno a emplear las para comunicarse en el idioma que aprende, sin que concierna directamente la forma como se especifica.

Para esto, es necesario tener en cuenta los siguientes principios: saber que se debe hacer, el todo es mayor que la suma de las partes, los procesos con tan importantes como las formas, para aprenderlo, hágalo y los errores no siempre constituyen error.

#### 4.4.0.1.1. Saber cómo se debe hacer.

El punto de vista de cada lección (o parte), debería ser la realización de alguna operación: 'aprender cómo hacer algo'. Pero 'algo' es un término muy general que puede implicar, desde 'decir de memoria las conjugaciones de los verbos', hasta 'recitar poemas de Shakespeare'. En realidad, el punto inicial (y final) de cada lección, debería ser algo que el alumno desea realizar en ese momento en lengua extranjera. En la lectura, podría ser, por ejemplo, captar una serie de instrucciones; en lo escrito, redactar una carta solicitando la reservación en un hotel; en lo referente a escuchar, comprender el pronóstico del tiempo que se anuncia por radio; en lo

oral, preguntar por direcciones en una ciudad desconocida. Estas operaciones pueden adaptarse a diferentes niveles de complejidad y el mentalizarlas por medio del proceso de enseñanza/aprendizaje, asegura una respuesta clara para el alumno que se pregunta: ¿Por qué estoy aprendiendo esto? ¿Qué estoy aprendiendo a realizar? Aprender la forma de preguntar en tercera persona de singular del Presente simple^ porque está en la página 23 del texto-gula, es una cosa: aprenderla porque permite hacer preguntas en la estación de buses ('Does this bus go to Cali?', 'Does it stop at Popayán?', etc), es naturalmente otra y de suma importancia. Cada lección debería terminar en tal forma, que el estudiante sea capaz de ver claramente que puede realizar algo que no podía realizar al principio y que ese 'algo' es comunicativamente útil.

En muchos aspectos, el cambio que se necesita para lo expuesto anteriormente es netamente psicológico\* Hasta a las actividades más prosaicas y cotidianas (de clase), tales como efectuar diversos ejercicios mediante técnicas estructurales (repetición, sustitución, transformación, etc.), se les puede dar una dimensión comunicativa, si los profesores y los alumnos se preguntan por qué los están haciendo y son capaces de aplicarlos en la realización de una actividad comunicativa. Además, este principio debe idearse y planearse con suma claridad, al tratarse de actividades que se orientan con mayor precisión hacia la comunicación. La caracterización o draaatización, por ejemplo, puede ser comunicativa únicamente en la medida en que los alumnos (y los profesores) comprueban que con-

tribuye a la realización de una actividad específica y real en la lengua extranjera: de lo contrario, puede convertirse en una actividad meramente oral y carente de significado real.

¿.¿.6.1.2. El todo es mayor que lo suma de las partes.

Una de las características más significativas de la comunicación, es la de ser un proceso dinámico y constante, es decir, que sus componentes se pueden analizar fácilmente, sin que su naturaleza se destruya en el proceso. Es posible identificar varias características estructurales de la manera como el idioma se emplea comunicativamente y, a la vez, estudiarlas individualmente. Pero la habilidad para manejarlos aisladamente, no indica que existe la habilidad comunicativa. Lo que se necesita es la habilidad para concatenar oraciones e ideas y de procesarlas oralmente (listening and speaking) en base del denominado tiempo "real". Cuando se sostiene una conversación con algunas personas, no es posible analizar lo que dicen en toda su extensión para poder producir una respuesta apropiada: todo el proceso debe ser instantáneo. Para muchos usuarios de la lengua extranjera, este proceso es extremadamente difícil, lo cual limita considerablemente su habilidad comunicativa. En las formas escritas, la presión de tiempo puede no ser tan severa, pero aún así, el tiempo no es suficiente para que el lector sea capaz de descifrar o producir elementos individuales del mensaje. Lo que se necesita es la habilidad para trabajar en base al todo contextual.

Por tanto, la característica esencial de un método comunicativo debe

ser el dominio de dimensiones lingüísticas que superen el nivel oracional, con el fin de emplear el idioma real en situaciones reales. Este principio puede implicar procesos de por sí gintóticos o analíticos. Un procedimiento sintético inducirá \*a los alumnos a aprender formas individuales, para luego practicar le forma de combinarlas. Un procedimiento analítico introducirá interacciones integrales de textos y orientará hacia el aprendizaje de los propósitos que cumple la forma como los presenta el autor. Muchas son las discusiones y divergencias concernientes a las diferencias entre los procesos analítico y sintético y su incidencia en el aprendizaje de un idioma, que demeritan el hecho de que ambos comparten el mismo interés por demostrar que el 'todo' está antes que las 'partes'. Un método comunicativo resulta proyectivo, siempre que emplee ambos procedimientos.

4.4.6.1.3\*.Principio 3: los procesos son tan importantes como las formas.

Un método que aspira a fomentar la habilidad de los alumnos para comunicarse en lengua extranjera, se prepondrá incrementar el proceso de la comunicación, tan ampliamente como sea factible, a fin de que las formas de la lengua motivo de estudio, puedan adentrarse en le estructura comunicativa.

Conviene referirse a tres procesos que pueden estar aislados o pueden incorporarse individualmente o conjuntamente en el proceso de

**enseñanza, puesto que todos ellos se proyectan como comunicativos antes que como mecánicos.**

#### 4.4.6.1.3.1. Vacio de información (Information gap).

**En la vida real, la comunicación se realiza entre dos (o más) personas, una de las cuales sabe algo que es desconocido por las demás.**

Esto puede parecer a algunos, una sobresimplificación burda de los usos del lenguaje. En comentarios tales como 'Helio' o 'Nice day, isn't it?', obviamente que no existe la transferencia de información. Claro que esto depende de lo que cada quien entiende por información. La comunicación se establece aquí, pero la información que se transfiere es de tipo 'interpersonal' (social) antes que 'ideal' (factual).

En otras palabras, los hablantes intercambian o confirman información de su relación social.

Un ejercicio de 'information gap' a realizarse en clase, supone que un alumno debe estar en posición de expresar a otro, algo que éste todavía no sabe. Si dos alumnos miran un cuadro sobre una escena callejera y uno dice a otro: 'Where is the dog?' sabiendo que el perro está echado junto a la oficina postal, ya que puede verlo tan bien como su compañero, tal pregunta no es comunicativa, no hay

'Information gap'. Pero si Un alumno tiene un cuadro de dicha escena y el otro, uno similar, en el cual faltan algunos detalles cuyos datos debe proporcionarlos el primero, entonces, la misma pregunta viene a ser real, significativa y, obviamente, comunicativa.

Este concepto de 'Information gap' parece que es uno de los más fundamentales en el área total de la enseñanza comunicativa. Cualquier ejercicio o procedimiento que induzca al alumno a comunicarse debería tenerlo muy en cuenta; a más de esto, una de las principales tareas del profesor debería ser la de crear situaciones en las cuales existan los 'vacíos de información' que motiven a los alumnos para tratar de llenarlos apropiadamente.

#### ¿.¿.6.1.3.2. Selección (cboice).

**Otra** característica esencial de la comunicación es la selección que **deben** hacer los participantes de lo que van a expresar y, más específicamente, de cómo van a decirlo. Desde el punto de vista del **hablante**, significa que no sólo debe escoger las ideas que **de** **sea** expresar en un momento dado, sino además, las formas lingüísticas para decirlo. Decidir las apropiadas (ideas y formas lingüísticas) bajo la rigurosa presión de tiempo que el uso idiomático supone, constituye uno de los principales problemas del hablante extranjero, a más de que es uno de los aspectos que se ha omitido hasta ahora en clase. Problema similar afronta el oyente. La escogencia que resulta ilimitada para el hablante, implica que en la mente del

oyente siempre existirá, la duda de lo que va a seguir (deciipe después). Lo anterior supone que un ejercicio, en el cual, el profesor controla el uso lingüístico del hablante y del oyente con demasiada insistencia, no tendrá éxito en la práctica de este aspecto comunicativo.

#### 4.4.6.1.3.3\* Realimentación (feedback).

Es el proceso final de la comunicación, casi implícito en los dos anteriores. Dos hablantes que interactúan, normalmente poseen un objetivo mental determinado. Esta operación podría fundamentar la objetividad en clase y su éxito depende del objetivo que tienen los participantes. En la vida real, una persona habla a otra porque desea, por ejemplo, invitarla, hacerle un reclamo, apostrofarla o restaurar su confianza y este objetivo perdurará en su mente durante todo el tiempo que le hable. Lo que exprese, lo habrá planeado para cumplir el objetivo y lo que la otra persona responda, lo evaluará de acuerdo a dicho objetivo. En otras palabras, lo que se expresa a otra persona no sólo depende de lo justamente dicho, sino también de lo que se desea lograr por medio de la conversación. Las estrategias y tácticas que se incluyen para usar la lengua en esta forma, son sumamente importantes para la comunicación y deberían involucrarse en un método cuyo propósito sea lograr el uso real de tal idioma.

#### ¿.¿.6.1.4. Para aprenderlo, hágalo.

En la actualidad, se acepta ampliamente el punto de vista de que la educación finalmente, no concierne tanto a la enseñanza, cuanto al aprendizaje. Como consecuencia, lo que acontece en clase debe involucrar al alumno y evaluarse de acuerdo a los efectos que ocasiona en él. Otra consecuencia igualmente importante se refiere a que el aprendizaje depende ampliamente de la responsabilidad del alumno. El profesor puede ayudar, orientar y enseñar, pero es únicamente el alumno el que puede aprender. La implicación que estas dos ideas tienen en un método comunicativo para la enseñanza de un idioma es directa. Se ve como el control del uso lingüístico induce al alumno a realizar, seleccionar, evaluar, realimentarse y dar información. Tales actividades requieren un medio ambiente apropiado para efectuarlas. Aquí, el profesor magistral cohibe al estudiante, el profesor orientador, lo estimula. Ciertamente hay problemas de disciplina al realizar las actividades, pero la importancia capital de la teoría del aprendizaje es que se aprende haciendo. Únicamente practicando actividades comunicativas, se aprende a comunicar.

Las diferencias entre una lección organizada en base a la estructura gramatical que enfoca la forma y aquella que se organiza en base a la realización lingüística, serán considerables, pero su punto de coincidencia siempre estará en la organización. No hay razón para que un método comunicativo no posea niveles de presentación, práctica y producción, conceptos en los que se fundamenta el en-

texto gramatical que es más familiar. Lo que se presenta, practica y produce, así como la forma cómo se presenta, serán bastante diferentes, pero el principio de organización es tan válido ahora como lo fue antaño.

#### 4.4.6.1.5. Los errores no siempre constituyen error.

Una de las críticas más frecuentes que se hace al enfoque comunicativo se refiere a que permite que los alumnos cometan errores, especialmente de gramática. Existen dos factores que inciden, los cuales deben analizarse separadamente.

El primero se refiere al profesor que está convencido de que los errores 'triviales' de gramática o de pronunciación, no son tan importantes como para impedir que el alumno logre transmitir su mensaje. El segundo concierne a que el alumno puede verse forzado a cometerlos cuando tiene que realizar actividades para las cuales no está preparado. Aunque hay dos aspectos que deben tenerse muy en cuenta, la actitud ante estas dos posibilidades depende del contexto sobre el cual se trabaja. En primer término, los errores 'triviales' de gramática o traducción, no siempre son tan 'triviales' como parecen. Aún el profesor que adopta totalmente una posición comunicativa, debe aceptar que los errores gramaticales y fonológicos impiden la comunicación y que varios de ellos, especialmente los concernientes a ubicación funcional, pueden destruirla totalmente. En segundo término, el alumno que comete errores porque trata de real;

zar algo que no se le ha enseñado o de demostrar cómo hacerlo sin que se lo haya orientado, los justifica en gran medida. Al tratar de expresar algo que no está seguro de cómo decirlo, resulta elemental que el hablante que carece de la suficiente fluencia en el idioma extranjero, emplee los recursos que posee y, en tal esfuerzo, cometa errores a los cuales no se los considera de mayor magnitud. La crítica exagerada (o la sobrecorrección), en tal caso, inhibe la producción comunicativa.

Estos dos planteamiento aparentemente contradictorios, no lo son realmente, puesto que lo que constituye error y la forma cómo debe reaccionar el profesor ante él, es mucho más complejo de lo que se piensa. Los métodos convencionales aspiran a erradicar los errores; por medio de un estrecho control sobre lo que se permite expresar al alumno, sin ponerse a analizar que tal medida hace que reaparezcan los problemas procedentes del dominio estructural y de la casi absoluta inhabilidad comunicativa. Es cierto que un enfoque comunicativo no posee una solución fácilmente aplicable para solucionar el problema de los errores; pero al menos concreta el área que muchos han tratado con tanto descuido hasta ahora. Un método comunicativo debe retomar los principios esenciales para decidir la mejor manera de fomentar la habilidad comunicativa de los alumnos. La solución podría ser la flexibilidad que se emplee para considerar la magnitud de los errores, de acuerdo a los niveles que implica el proceso de aprendizaje.

La comunicación implica el uso de formas correctas de manera adecua-

da, por lo cual, el uso de formas incorrectas perjudica la comunicación aunque no la impida totalmente. El dominio de las formas es de vital importancia en el aprendizaje de una lengua, es cierto, pero no olvidemos que la dimensión comunicativa es igualmente esencial. Por consiguiente, los principios planteados, no son suficientes para fundamentar todos los procedimientos que implica la enseñanza de un idioma, por lo cual, un método que plantea una serie de principios para enseñar las formas lingüísticas y permite la aplicación de procedimientos aunque no sean comunicativos, se justifica mediante su propia orientación.

Este punto de vista supone, más bien, que es factible dividir la enseñanza de un idioma en dos fases, primero, el aprendizaje de las formas y, luego, el uso de ellas. Pese a que es innegable la inclusión de estos dos aspectos en la enseñanza de un idioma y que es posible separarlos lógicamente, uno de los grandes problemas por resolverse en el enfoque comunicativo, es esforzarse por determinar las condiciones bajo las cuales, la enseñanza de las formas a través de los usos puede ser más eficiente, cuándo resultaría eficaz incluir los usos en el inventario de formas previamente planeado y especificado o, finalmente, si en la actualidad es posible concatenar satisfactoriamente formas y usos en la enseñanza de un idioma. En primer término, dicho enlace parece que depende del diseño programático, pero ya en la realidad, resulta primordial 'cómo' se enseña, para que los efectos se trasluzcan en las diversas actividades que se practiquen para enfatizar tanto en las formas como en los usos. Encontrar la forma de reconciliar estos dos aspectos en

la dase de Idiomas, representa el gran desafio de nuestra profesión en los años 80.

Las destrezas en la metodología comunicativa.

#### 4.4.6.2.1. Spealcing.

Conforme ya se expresó, la comunicación oral incluye dos (o m&s) personas que como hablantes y oyentes a la vez, tienen que reaccionar inmediatamente ante lo que oyen o expresan a considerable velocidad. Cada participante tiene una intención o un conjunto de intenciones -metas que desea alcanzar la interacción-. Cada quien debe ser capaz de interpretar lo que se le dice, sin que pueda predecir exactamente ni su forma ni su significado y responder con la capacidad lingüística que posee, de manera oue se tenga en cuenta tanto lo que expresa como las intenciones que se reflejan en el momento en que interact&a.

Se afirma que un enfoque estructural que se basa en lo oral y realiza innumerables actividades de clase, logra Éxito en el aprendizaje. Esto no es verdad. No debe confundirse la abundancia de práctica oral del alumno, con su capacitación para comunicarse, ya que no son sinónimos. Un enfoque comunicativo, en cuanto a lo oral, enfatiza en el uso de la lengua muy por encima del nivel oracional. Los enfoques estructurales, por su parte, se orientan hacia la producción de oraciones gramaticalmente correctas. Asi como seria intonso n^

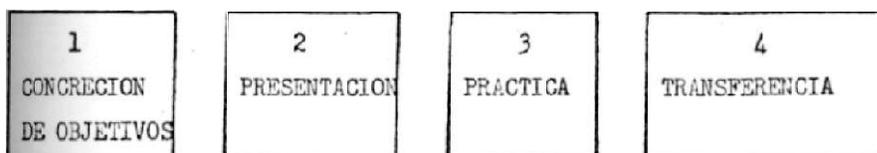
gar el valor de la práctica estructural, como el único medio para lograr la comprensión sistemática de la manera como se combinan las palabras en la oración, también lo sería, afirmar que el enfoque estructural permite dominar las normas referentes al 'uso', por más que dicho enfoque sea activo. Los alumnos aprenden la forma de las preguntas, de los enunciados afirmativos o negativos, de los imperativos y condicionales; cómo se comportan los verbos frase, las cláusulas (proposiciones) pasivas y subordinadas, las oraciones segmentadas e interrumpidas, etc. Pero, cuál es la respuesta que supone una oración segmentada, o cómo se puede efectuar la selección de las formas para expresar una función dada en un momento determinado, jamás se ha propuesto. Es cierto que se emplean los diálogos; pero su propósito no es enseñar normas de comunicación, propiedad o uso. No importa cómo puedan aparecer las formas gramaticales en un diálogo estructural, lo primordial es dicha forma, más no la referencia a la forma como dicha oración adquiere sentido debido a la influencia procedente de las que la rodean, así como de los factores no lingüísticos. Ninguna atención se presta a quien está hablando [los hablantes, en muchos casos se designan como "A" y "B"]. No existe una razón clara que justifique el diálogo, excepto la oportunidad de presentar varios ejemplos de la estructura que se propone mecanizar. Los diálogos estructurales carecen de la intención comunicativa, por lo cual, no se pueden identificar las operaciones comunicativas a realinar y aplicar. El resultado de dicha práctica estructural es la destreza para producir muchas oraciones (usage), más no la habilidad para "usar" las formas apropiadamente. Esto es tan cierto, que se lo comprueba aún en los casos que aparentemente existe comunicación. Por ejemplo, se puede escuchar la forma exclam-

nativa: "What a lovely day?["", pero el interés se fundamenta en "cómo" se dice, más no en "cuándo" y "dónde" debe usarse, o "que" se propone lograr al usarla.

Una lección procedente de un enfoque estructural puede ser muy **activa** y hasta lograr éxito en la producción gramatical correcta: sin **embargo**, un análisis detenido de lo que acontece en clase, revelará que dicha actividad no conlleva una práctica comunicativa. Aunque a menudo se emplea la técnica de pregunta-respuesta, el profesor no orienta a los estudiantes para que le hagan preguntas o las dirijan a **otros** con intención determinada que conlleve el propósito comunicativo. Tales preguntas corresponden, casi en su totalidad, a las que plantea el texto-guía y la lengua que se utiliza es la **llamada** 'enunciativa' (reporting language). Cada expresión se presenta en forma aislada. No hay relación entre una expresión y la siguiente, de tal forma que al final, el alumno puede manipular una estructura aislada, pero su experiencia para usarla en relación con **las** demás es nula. Además, debido a que se trata de lengua **enunciativa**, jamás adquiere experiencia para interactuar comunicativamente. El alumno aprende a decir: 'He apologised for being late'; pero nunca aprende a 'disculparse' y cómo hacerlo de acuerdo a las circunstancias de una situación y de un momento determinados. La escasa o **nula** realización se debe a que emplea exageradamente los verbos 'enunciativos'(reporting verbs) cuando se enfrenta a situaciones comunicativas. Esta es la razón, por la cual, se le oye decir: 'I **suggest**' o 'I promise', en lugar de: 'Why don't you...' o "I'll do it", que resultan más apropiados en tales circunstancias.

El enfoque comunicativo, por su parte, se asegura de que las interacciones que se suscitan en clase, sean reaplicaciones de una operación comunicativa o requisitos necesarios para realizar la misma. El enfoque cambia de la producción correcta de expresiones aisladas a la selección fluente y eficaz de expresiones apropiadas para la comunicación. Al alumno le interesa el uso del idioma y no las estructuras inglesas (usage). Para lograrlo, los alumnos dramatizan e interactúan. Lo que dicen está determinado por el papel que desempeñan, sus intenciones comunicativas y la contribución de los demás participantes. El número de éstos (dos, tres o más), reflejará sus necesidades. El papel del profesor también cambia. En lugar de ser la persona que emplea términos claves para que los estudiantes produzcan rápidamente las variantes de determinada estructura, es ahora quien motiva y facilita las condiciones para que se realice la comunicación. Es quien sirve como modelo, o actúa como alguien más con quien se pueden comunicar los alumnos; por consiguiente, debe ser capaz para facilitar las condiciones que les permiten practicar las diferentes actividades comunicativas.

Los pasos para enseñar lo oral en base a lo comunicativo, son los mismos que se emplean para el aprendizaje de cualquier habilidad lingüística:



Al tratarse de la enseñanza para lograr la comunicación, la diferencia también se presenta en el tipo de los ítems lingüísticos y en el de las actividades:

1	2	3	4
CONCRECIÓN DE OBJETIVOS	PRESENTACIÓN  Exposición lingüística apropiada para esta operación.	PRÁCTICA  Realización de ejercicios sintácticos y fonológicos clave.	TRANSFERENCIA  Dramatización, introducción de la fuente informativa, selección, rea- limentación, etc.

En este proceso, la fase de presentación se refiere a toda la operación lingüística que se realiza en el contexto, del cual, los alumnos o el profesor pueden extraer los ítems clave. En la fase de práctica, se ejercitan los ítems clave y se analizan los principales aspectos sintácticos y fonológicos. La fase de transferencia consiste en 'usar' los ítems lingüísticos en situaciones análogas a las de la presentación. Para esto, las principales estrategias son: la dramatización (actuación psico-sociolingüística) y los juegos didácticos. Es aquí posiblemente, donde se encuentra la mayor diferencia entre la metodología estructural y la comunicativa. La diferencia no la constituye únicamente la estrategia, pese a que es indispensable como medio para lograr el objetivo, sino además, en el criterio que fundamenta la evaluación de la meta a alcanzarse. Como el objetivo es lograr la comunicación eficaz, su propiedad no es una función que depende exclusivamente de la corrección gramatical. Puede ocurrir que, a pesar de la carencia de dominio sintáctico

tico, la comunicación resulte exitosa. La sintaxis es uno de tantos aspectos de la realización que contribuye para que haya comunicación. Supongamos, por ejemplo, que el profesor está trabajando con principiantes y detecta la necesidad que tienen de 'pedir algo'. Una buena manera de hacerlo es usando la expresión 'Could I have...?'. Tan pronto como cada quien agrega lo que necesita, el profesor se enfrenta al problema del error que se comete con los artículos definido e indefinido, así como con el uso de 'some'. La pregunta que surge inmediatamente es que si este error resulta perjudicial. Parece que no, porque la meta que se trata de alcanzar en este caso, es lograr que el alumno emplee la forma eficaz para solicitar las cosas. Por tanto, si un alumno dice 'Could I have spoon, please?', la recibe y expresa: "Thank you" con entonación razonable, obviamente que logra comunicarse. En esta etapa, el hecho de que los artículos se empleen correcta o incorrectamente no resulta perjudicial.

En tal caso, se concede mayor importancia al uso de la forma y de la entonación apropiadas, antes que al error gramatical que se comete. Aunque el punto de vista es apropiado, los defensores de los enfoques estructuralistas, acusan a la enseñanza comunicativa de poner escasisima atención a la corrección gramatical. El cargo es injusto, puesto que no se tienen en cuenta los diversos aspectos lingüísticos y psico-sociales que entran en juego, cuando se usa la lengua para comunicarse. Muy bien podría argumentarse que se ha concedido demasiada atención a la corrección gramatical y casi

ninguna, a las normas que rigen el "uso".

Por tanto, conviene analizar más detalladamente algunas estrategias necesarias para enseñar lo oral de manera comunicativa\*

#### 4.4.6.2.1.1. Concreción de objetivos.

Para la enseñanza comunicativa de la expresión oral, el profesor debe concretar la operación que van a realizar los alújanos. Al tratarse de una operación abstracta como 'pedir' o 'dar' consejos, la mejor manera sería sencillamente, decirles: Se trata de pedir o dar consejos. Pero existen tantas operaciones como maneras para determinar los objetivos concernientes a cada operación. Para la operación de 'dar disculpas' o 'disculparse' se puede, por ejemplo, mostrar a los alumnos una tira cómica, en la cual, se ve a una persona que derrama café en el vestido de otra; con ésto, se logra el objetivo casi sin mencionarlo, al tiempo que se insinCta a los estudiantes que traten de expresar lo conveniente para tales casos. Si se comprueba que no pueden expresarlo, se plantean los Ítems lingüísticos, se los presenta y, además, se orienta a los alumnos para que produzcan las expresiones pertinentes. Otra táctica consiste en emplear la tira cómica y los globos verbales, con la cual se logra el objetivo con mayor rapidez. Muchos critican la táctica de exponer a los alumnos la operación que se va a realizar; sin embargo, ésta es mucho más apropiada que decirles, por ejemplo, 'Van a aprender el presente continuo'. La estrategia de las tiras tiene la ventaja

de patentizar la información contextual, tanto como la operación que se va a aprender, a más de que relaciona la lengua que se usa con la cultura, aspecto éste, sumamente importante para la enseñanza comunicativa.

#### **4.4.6.2.1.2. Contextualización.**

La contextualización es el medio, por el cual, se clarifica el significado del ítem lingüístico. Los enfoques estructuralistas emplean dos técnicas muy difundidas para la contextualización. La una, completamente ineficaz, consiste en ubicar el ítem en un contexto, pero sin agregar ningún detalle que clarifique su significado, puesto que lo único que se hace es repetirlo una y otra vez a lo largo del relato, con lo cual se logra que los alumnos se familiaricen con él, más no con la idea que expresa. El otro tipo de contextualización, un poco más eficaz, ejemplifica el ítem y demuestra su significado mediante claves que ubica en el contexto. Cualquiera de los dos que se emplee, lo que logra es transmitir el contenido conceptual de su forma, pero no el de su 'uso', de acuerdo al enfoque comunicativo, en cambio, un ítem sólo adquiere significado cuando procede del contexto integral en el que se usa. Por consiguiente y aunque sólo sea como una información general de la manera como trabaja la lengua, los alumnos deben saber que el significado procede de un contexto conformado por una serie de factores, tales como: ¿Quiénes son los hablantes?, ¿Cuál es su relación con los demás participantes en la conversación?, - ¿Qué es lo que expresan exactamente?, ¿Cómo, cuándo, dónde y en qué situación específica lo expresan?, a todo lo

cual, hay que agregar el contenido conceptual de lo expresado. Así, por ejemplo, la pregunta: 'Is that your coat on the floor?', puede ser una orden para que el aludido lo levante, o 'I beg your pardon' puede ser señal de que el receptor se siente ofendido o que considere como un insulto lo que se le dijo. Una forma puede funcionar de varias maneras, así como el significado de una oración puede variar de acuerdo a la manera como se dijo, el momento específico en el cual se expresó, es decir, según 'la persona y el momento de la persona'.

Si a los alumnos se les informa y se los convence de la importancia, tanto (a) del aprendizaje de las operaciones comunicativas, como (b) de la profunda incidencia que tienen los factores antes mencionados en el significado, seguro que estimarán su verdadero valor y tratarán de emplear eficazmente la información respectiva. Esta información, que se concreta en los objetivos, se les puede presentar mediante ayudas visuales. De no ser así, los alumnos deben conocer las condiciones bajo las cuales resulta apropiada la lengua que están empleando. Lo anterior significa que la lengua se contextualiza de manera que se sepa claramente: quien habla, a quien habla, dónde y cómo.

#### ¿.4.6.2.1.3. Práctica y transferencia.

Después de la presentación del material viene el entrenamiento, ya que se trata de enseñar operaciones comunicativas y no estructuras

en si. El enfoque estructural emplea dos procedimientos no muy apropiados. El primero es el empleo de pregunta-respuesta para practicar la estructura ya presentada, el cual resulta adecuado para practicar la lengua ^enunciativa' (reporting), más no para lograr la 'realización' de la lengua. En el contexto comunicativo, cualquier pregunta que se haga después de presentar el ítem lingüístico, se comprueba si los alumnos entienden lo que se va a efectuar, de quien se trata y qué trata de realizar. La segunda técnica que es la práctica basada en modelos, tampoco resulta relevante. Cuando, por ejemplo, el ítem para indicar acuerdo con lo que alguien enuncia o desea es: 'So do I', resultaría irrelevante practicar 'So does he' o 'So do they' y así sucesivamente, ya que aunque la forma es correcta, funcionalmente no hay concordancia. El propósito de la enseñanza comunicativa es concretar ítems lingüísticos para una función determinada, más no paradigmas formales en si mismos.

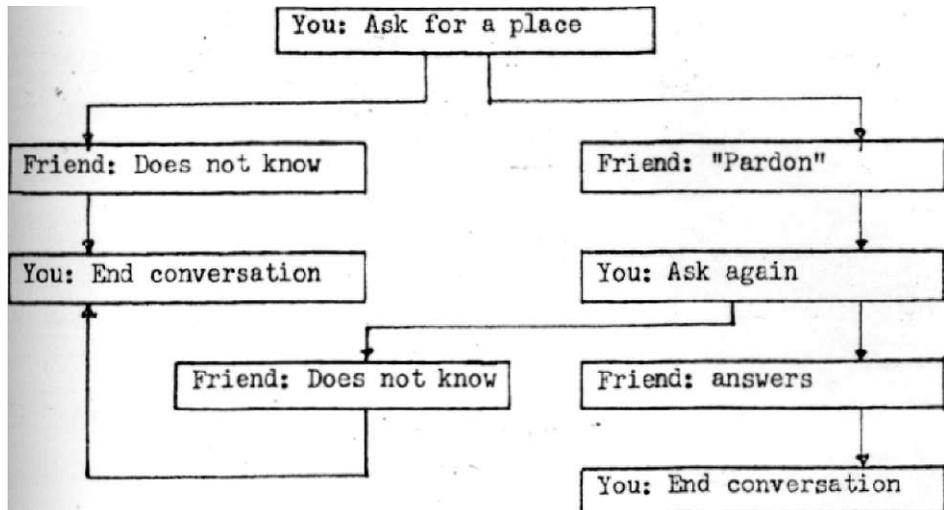
En la metodología comunicativa, después de la presentación viene inmediatamente la práctica. Se puede comenzar con la repetición coral de los ítems presentados y, luego, pasar a las respuestas individuales dirigidas por el profesor, quien puede instar a los alumnos para que le hagan pregunta y responderlas, o que pregunten a un compañero para que responda inmediatamente. Cuando ya estoy seguro de que los alumnos son competentes (aunque no lo hagan a la perfección) para emplear el ítem lingüístico, puede disponer el trabajo por parejas, con el fin de que los alumnos practiquen diálogos en los que cada uno interprete, a su turno, los dos papeles que impli-

ca un dialogo, a más de inducirlos a realizar substituciones adecuadas de personajes o situaciones. Como podrá comprobarse, aún con material y operaciones tan simples como éstas, se pueden introducir varios ejercicios concernientes a fuentes de información (Information gaps). El alumno A puede decidir qué es lo que va a preguntar, pero el alumno B no debe saberlo sino hasta cuando le haga la pregunta. Más adelante debe introducirse un elemento de realimentación, porque lo que expresara el alumno B se concreta en base a lo que preguntara ni alumno A. Puede notarse que el anterior difiere radicalmente del diálogo usual, en el cual los dos alumnos se ponen de acuerdo en las preguntas y respuestas que van a dar, las cuales proceden de un conjunto de posibilidades fijadas de antemano, sin que el verdadero sentido dependa de lo que el otro expresara. Como se ve, este procedimiento no permite emplear 'information gaps' ni traslucir los efectos de la retroalimentación.

Los 'vacíos de información' y la realimentación se pueden incrementar fácilmente, mediante una serie de 'acciones' o 'sugerencias', de modo que los alumnos puedan escoger libremente. La rejilla (grid) conversacional ilustra un medio para ofrecer absoluta libertad, al tiempo que muestra los pasos que pueden seguirse durante la práctica. En este caso, se sigue el plan, aunque no se colocan los exponentes particulares escogidos por el hablante, quien puede influir y determinar el contenido preciso resultante de la conversación. En el diagrama se plantea una práctica para 'AVERIGUAR SITIOS' y 'DAR DIRECCIONES'. Un alumno tiene una lista de sitios que desea encontrar y otro, el mapa de una ciudad.

Practico /T .

Have conversation like the ones below.



Como se ve, se planen y practica toaa la operación. La forma como responde el alumno en cuer-to a lo que debe expresar aproximadamente, afecta a la realización de la conversación. La retro&limentación se diagrama en la rejilla mediante 'end conversation', puesto que los alumnos tienen que discriminar entre lo nue espresan si reciben ayuda o estímulo y lo que logran expresar cuando no loe reciben. Aunque esta práctica so efectúa por parejas, puede participar el profesor también, o se puede adaptar para que intervengan tres o más personas. Además, no sólo se emplea con principiantes, puesto que toda interacción que involucra un número linitado de acciones, puede practicarse fácilmente en cualquier nivel.

Esta técnica resulta Inaplicable cuando la práctica es larga y sostenida, debido a que los límites demasiado amplios que tendrían que demarcarse en la rejilla (grid), restarían la libertad e inhibirían al hablante. Acorde con lo anterior, el enfoque comunicativo enfatiza la importancia de los juegos y las interpretaciones (roll-play), como maneras de delimitar las actividades (y las interpretaciones) perfectamente definidas y, además, suficientemente amplias como para activar la práctica de la lengua libremente, durante largos períodos de tiempo.

Por consiguiente, la enseñanza de lo oral implica el empleo de todas las operaciones, de manera que se empleen las formas lingüísticas apropiadas cuidadosamente contextualizadas, conforme a las interpretaciones de los hablantes, sus actividades, edades e intenciones.

#### ¿.^.6.2.2. listening.

Como en la comunicación existe un doble proceso (ningún mensaje se puede transmitir sino hay quien lo reciba), cualquier enfoque comunicativo debe preocuparse por entrenar al alumno como remitente y receptor del mensaje a la vez, es decir, lograr que sea capaz de entender y responder dicho mensaje para que se establezca la comunicación.

Al hablar de la comunicación oral, es imposible referirse a 'escuchar' como una actividad aislada. Si bien es cierto que hay momen-

tos en los cuales se escucha típicamente (la conversación de otros en un bus, la radio, un discurso), la mayor parte del tiempo se participa como hablante y oyente según corresponda. La implicación de lo anterior en la 'metodología de la enseñanza de un idioma' es bien clara: 'hablar' y 'escuchar' son habilidades que deben considerarse conjuntamente.

Además, para muchas actividades de la vida real, no sólo se necesita 'escuchar' y 'hablar', sino 'leer' y 'escribir' al mismo tiempo (tomar apuntes en clase, realizar un dictado, concretar citas por teléfono al tiempo que se leen los anuncios en el periódico para confirmar direcciones).. Son múltiples los ejemplos de esta índole en la comunicación social.

La índole de las habilidades adicionales que se requieren al escuchar, depende del propósito de cada oyente. Lo importante es notar que, tal como sucede al leer, nunca escuchamos si no es con un propósito definido.

El propósito general del oyente y el más importante obviamente, es el de entender lo que se expresa oralmente. Widdvson muy oportunamente establece la distinción entre 'hearing' y 'listening'. Emplea 'hearing' para referirse a la habilidad que posee el oyente para reconocer los elementos en la cadena del habla, mediante su conocimiento del sistema fonológico y gramatical de la lengua y lo interrelaciona para comprender el significado de las oraciones. Emplea 'listening', con el fin de referirse a la habilidad para com-

prender la manera como una oración específica se relaciona con lo demás que se ha expresado, además de la función que ésta realiza en la comunicación, es decir, lo que el oyente selecciona por ser relevante, o rechaza por resultar irrelevante para su propósito. Esta distinción es similar a la de Rivers, quien establece dos niveles de actividad en la lengua extranjera: el de reconocimiento y el de selección. Aquí se analiza la capacidad de 'escuchar' y su nivel de selección.

Conviene analizar la incidencia de las ideas expuestas en la metodología de clase. Lo primero que se debe hacer, es seleccionar los textos que deben escuchar los alumnos, textos que se aspira, además, que les sirvan para solventar sus necesidades comunicativas eventuales. Por tanto, conviene escoger textos que cubran dos campos a la vez: solucionar dichas necesidades y entrenarlos a escuchar tanto como a seleccionar.

Al considerar las necesidades, debemos tener en cuenta variables tales como: número de hablantes, sexo, edad, clase de Inglés que hablan (nativo americano, británico, etc.: acento y dialecto), registro, tema. En suma, se trata de lograr que el alumno comprenda el habla espontánea con sus 'ums' y 'ers', sus rasgos no gramaticales, las oraciones incompletas y los cambios entremezclados de dirección expresiva. Enfrentar al alumno a textos de habla espontánea conlleva tantos problemas que, en muchas ocasiones, le pueden producir pánico. Por lo tanto, resulta conveniente empinar textos que permitan guiar y controlar al alumno hasta que adquiera suficiente experic-

r '!'O^t  
 HHIMBE'. .CATTAS  
 " \*') t )  
 t-UIHh L-i uOJMbUTACTON

cía. Lo anterior se puede lograr adaptando textos de habla auténtica simulada, los cuales, aunque emplean formas incompletas, permiten el control del contenido, del vocabulario y de la estructura, además de que evitan las inhibiciones) Los textos de habla auténtica simulada, también permiten, a quien los produce, interrelacionarlos con las actividades que entrenan al alumno a escuchar selectiva y comunicativamente. Claro que, quienes producen estos textos, tienen acceso a archivos de grabaciones y a laboratorios muy bien equipados.

La operación que sigue es la presentación del texto que contempla dos aspectos: primero, 'medio' que se emplea para presentarlo. Muchos profesores emplean grabadoras y otros tienen acceso a laboratorios de idiomas, ayudas que son indispensables. Sin embargo, presentan la desventaja de ser ayudas parciales y, en muchos casos, de que las grabaciones que se emplean no son auténticas. La autenticidad se puede lograr consiguiendo que un hablante nativo realice la grabación. La parcialidad sí es problema que no se puede solucionar fácilmente, porque se refiere a todos los rasgos paralingüísticos (mímica, gestos, lenguaje corporal y contacto visual) que son determinantes para todas las variantes significativas. El medio ideal sería la video-grabadora, lastimosamente, todavía no es accesible y, además, carece de la flexibilidad que posee una grabadora, la cual permite hacer pausas, retrasar o adelantar la grabación para repetir tantas veces, cuantas necesite el oyente para entrenarse y comprender.

El segundo aspecto se refiere al uso individual de los textos. El profesor, en realidad, no puede enseñar a escuchar al alumno: lo único que puede hacer, es orientarlo para que practique y aprenda. En este sentido, su ayuda es indispensable, porque puede facilitar la comprensión de varios aspectos del habla: frases que indican cómo ordena la información el hablante (first of all, by the way, etc.) o aspectos fonológicos como cuando el hablante baja la voz y se apresura, lo cual indica la menor importancia que tiene esta parte de lo que está expresando. Otra labor del profesor es la de proporcionar textos apropiados al alumno, capaz de que éste pueda comprender y, además, integrar las otras habilidades. Al alumno se le debe dar la oportunidad de escuchar y hablar sin que lo interrumpa el profesor. El medio ideal para esto es el laboratorio o un centro audiovisual donde pueda elegir el material que necesita, de acuerdo a sus posibilidades de tiempo.

En cuanto a las tareas a realizar, muchas de las que se describen **para** 'leer', se pueden aplicar para 'escuchar'. Ningún estudiante **debe** escuchar algo, sin antes definir el propósito concerniente al valor comunicativo del texto. Tal como sucede en la lectura, se puede **de** ayudar al alumno dándole instrucciones o asignándole una tarea, **que** debe ser realista, es decir, que le sirva para relacionar lo **que** hace en clase con algo que en la vida real desea expresar en lengua extranjera.

Para lograr lo anterior, se hace escuchar a los alumnos una grabación que contenga las siguientes instrucciones:

Ejercicio 1.

'Today is March 29th. You are a tourist in the Department of Nariño. You stay at Morasurco Hotel in Pasto. Tomorrow you plan to know La Cocha. Listen to the weather forecast and decide if you can visit that place'.

Ejercicio 2.

segundo ejercicio se basa en la grabación de una descripción de La Cocha, procedente (se supone) de la Corporación de Turismo, la cual permite obtener la información necesaria.

LANCUACZ LABORATORY EXERCISE: 'A TRIP TO LA COCHA'.

LA COCHA.

27 kilometers to the east of Pasto, after a 40 minute trip through a splendid landscape in which the small white houses that dot it barely stand out from the wide variety of greens that make up the mountains and the minifundios, we reach La Cocha (meaning 'lake' in the Quechua language), the largest lake in Colombia: 27 km. long and 7 km. across at its widest point. The spectacular beauty of the lake justifies the trip. But if we were to add to that all the attractions of La Cocha, we could make an unending list which leads the tourist to remain more than a day in this tranquil refu-

ge.

La Cocha is formed by the waters of the Guamués River, a tributary of the Putumayo; its greatest depth, in the middle, is 90m. La Corots is its largest island, which is populated by plant species extinct in other places, skunks, wildcats, squirrels and some migratory birds. The surrounding region has specially abundant vegetation, including trees such as the motilón, whose wood is used by the peasants of the region in the construction of their homes. The mortiño, which gives a black fruit similar to a cherry, is another species characteristic of the region.

Tourist hotels such as the Guatnuós and the Sindamanoy can provide the visitors with comfortable and pleasant lodgings. If you enjoy rainbow trout, the fishing village, El Encano, has many restaurants in which you can enjoy this typical dish of the region.

### Ejercicio 3.

El tercer ejercicio puede fundamentarse en una conversación en la cual, alguien que conoce muy bien los sitios turísticos de Nariño, da la información concreta al turista. Puede ser mediante una conversación telefónica.

LANGUAGE LABORATORY EXERCISE: 'A TRIP TO LA COCHA'.

Jorge: Helio.

David: Helio, Jorge?

**Jorge: Yes. Are you David?**

David: Yes, I ate. How are you today?

Jorge: Fine, thank you.

David: May you help me?

Jorge: Yes, of course.

David: I want to visit La Cocha tomorrow. Is it far from here?

Jorge: No, it isn't. That is 27 kilometers to the east of Fasto on the road to Putumayo. You reach the lake after a 40 minute trip by car through a beautiful landscape.

David: La Cocha is very large, isn't it?

Jorge: Yes, that is the largest lake in Colombia\* 27 km. long and 7 km. across at its widest point, and its greatest depth, 90 m., is in the middle.

David: Is there a river near that lake?

Jorge: The river isn't near it. La Cocha is formed by the waters of the puamués River, a tributary of the Putumayo.

David: You told me that there is an island in La Cocha.

Jorge: Yes, David. La Corota is its largest island, which is populated by plant species extinct in other places, skunks, wild-cats, squirrels and some migratory birds.

David: Are there forests in that region?

Jorge: The surrounding region has abundant vegetation, including trees such as motilón, which is used in the peasants' homes construction. Another characteristic species is the mortiño, whose black fruit is similar to a cherry.

215"

David: Are there hotels there?

Jorge: Yes, there are tourists'hotels such as the Guamuós and the Sindamanoy, which are very comfortable. If you enjoy rainbou trout, the fishing village, El Encane, has many restaurante in Mhich you can have this typical región dish.

David: Thank you very much Jorge. See you tomorrov night.

Jorge: You're welcome. See you,

io anterior implica que la clase se divida en grupos de oyentes, cada uno de los cuales escucha una de las grabaciones. Después de concretar la información, se realiza una discusión que a cada grupo le permite completarla o aportar sugerencias, con lo cual se logra la interacción y se facilita la comunicación.

Como hablar y escuchar, generalmente se suscitan conjuntamente, conviene concretar tal co-ocurrencia mediante una práctica que se pueda controlar adecuadamente. La mejor manera de lograrla, es mediante la realización de ejercicios de laboratorio cóni,extualizacos, puesto que los alumnos tienen que escuchar cuidadosamente la grabación, tanto para obtener la información que necesitan, como para poder intercambiar ideas con sus compañeros, o sea, participar en la actividad comunicativa. Se afirma que este ejercicio no es comunicativo, porque el alumno no puede escoger la forma cómo va a responder. Por el contrario, esta práctica oral-auditiva integrada no debe juzgarse con tanta ligereza, puesto que de ella se pueden desprender varias actividades en las cuales intervienen

los alumnos (diálogos, discusiones) para interactuar comunicativamente.

La tarea de enseñar comunicativamente, puede originar diversas actividades que el alumno puede realizar empleando las demás habilidades, tanto verbales como no verbales, auditivas como gráficas. Cualquier actividad que al menos se aproxime a la autenticidad de la lengua, al contexto y al propósito comunicativo, constituirá un estímulo considerable para que el alumno pueda comunicarse fuera de clase.

#### 4.4.6.2.3- Reading.

En esta época de la comunicación oral y visual, la lectura y la escritura serán cada vez más importantes, puesto que los nuevos inventos en la tecnología de los materiales impresos estrechamente ligados a los realizados en el ámbito de las telecomunicaciones, facilitarán la conformación de una enorme biblioteca universal que ponga a disposición de cualquier persona, tanto los 'disquetes' impresos como las video-grabaciones. Por consiguiente, para la gente ilustrada, la interpretación de la información seguirá siendo importante en la nueva era, máxime con el advenimiento de la fibra de sílice y los micro-procesadores.

Desafortunadamente, tales innovaciones superan nuestros conocimientos acerca de cómo lee la gente, del proceso de la lectura referen-

te a estas Investigaciones, pese a que sepamos de lo que es capaz un lector entrenado. Más adelante, las investigaciones tendrán que orientarse hacia la adquisición y realización de la lectura tanto en la lengua nativa como en las lenguas extranjeras, con el fin de plantear procesos y técnicas apropiados en tales campos.

Aunque todavía no somos capaces de dar respuestas satisfactorias a la cuestión fundamental de cómo aprendemos a leer?, si podemos, en cambio, referirnos con acierto a otro aspecto importante que es el de 'porqué? o para qué leemos?

Aunque resulta obvio que leemos para obtener información, la naturaleza de la información requiere una definición más explícita. 'Información' es el contenido cognoscitivo (o intelectual), referencial (ficticio o real) o afectivo (o emocional). Por tanto, en primer lugar, leemos el material 'referencial' para obtener información real que nos sirva para actuar en el medio ambiente. En segundo término, leemos el material cuyo contenido es intelectual antes que real, con el fin de desarrollar o incrementar las habilidades intelectivas que nos permitan manejar las ideas con mayor facilidad, posiblemente con el propósito de influir en la conducta de otras personas o de concretar el resultado de series de operaciones, por ejemplo: preparar planes para un proyecto. En tercer lugar, para lograr satisfacción emocional o anímica, por placer o autorrealización, por ejemplo.

Como estas razones son esencialmente prácticas, lo anterior significa que se realiza la lectura de la lengua en si misma. Asi como nosotros leemos los mensajes para ser capaces de efectuar algo más, asi también, al alumno que aprende una lengua extranjera, debería importarle, no tanto ésta en si, sino el mensaje que conlleva la lectura, con el fin de usarlo comunicativamente. Debería interesarle se por el uso (use) antes que por la utilidad (usage), por la función antes que por la forma, ya que él no desea otra cosa que aprender la lengua.

Los enfoques convencionales no han querido notificarse de que existen varios propósitos para leer y que, además, la actividad de la lectura involucra diversas actividades. Por una parte, 'la explicación del texto' hace énfasis en el estudio textual detallado y en la lectura cuidadosa para determinar la posición de cada item frente a la estructura total y a la organización del texto. Por otra parte, el enfoque de la lectura 'rápida' toma la velocidad de la lectura como un fin en si, a la vez que como una forma de incrementar la comprensión, a más de que defiende al lector rápido como el único eficiente.

Pese a tales afirmaciones, resulta claro que la precisión y la velocidad no son realmente los propósitos de la lectura. El propósito debe ser -desarrollar suficientes habilidades en el alumno, para que pueda emplear los diversos tipos de lectura, según las razones que tenga para realizar esta actividad, es decir, lograr que el estilo

de lectura, concuerde con el propósito para que resulte eficiente y, además, entrenarlo mediante la práctica de los tipos de lectura que, según Pugh<sup>1</sup> son

de reconocimiento (scanning reading), para ubicar un ítem o tema determinado;

de investigación (óearch reading), para obtener información;

analítica (p<sub>k</sub>imming reading), para determinar la organización del texto, el tema, las ideas principales y sus secundarias;

crítica (receptive reading), para descubrir exactamente el mensaje que el autor desea transmitir; y,

reflexiva (responsive reading), para recapacitar acerca de lo que el escritor ha expresado.

Por consiguiente, para lograr el mejoramiento de la comprensión, resulta indispensable que el alumno se concentre en 'SU' lectura, en el fondo del asunto que aspira identificar.

La lectura clara, reflexiva, analítica e investigativa requieren de un compromiso activo por parte del lector. Mientras que el lector eficiente concatena inconscientemente los tipos de lectura, el principiante necesita instrucciones claras y precisas para desarrollar las estrategias involucradas en una lectura determinada (aunque es muy poco lo que se sabe acerca de los tipos o estrategias que incluye tal o cual lectura). Un enfoque, al cual podría llamarse "pedagógico" es la enseñanza de la lectura en sí, capaz que

es escasa o ninguna le atención que se le concede como parte de un proceso comunicativo. En el segundo enfoque, al que se lo puedo denominar "comunicativo", la lectura se sitúa fundamentalmente en el contexto del uso comunicativo de la lengua.

En el enfoque pedagógico, al alumno se le asigna un texto de lectura acompañado de una selección de preguntas, generalmente abiertas, cerradas o de selección múltiple, las cuales se centran en elementos exclusivos del texto. La información que se obtiene al contestarlas es netamente textual. Aunque el alumno puede desarrollar estrategias útiles para realizar tal actividad y realizar rápidamente los ejercicios de comprensión, ésta se limita a la referencia de nivel oracional. Finalmente, este enfoque enfatiza mucho en la evaluación de la comprensión, mientras que al alumno no le presta una ayuda real que le permita desarrollar las habilidades necesarias para leer eficientemente y comprender efectivamente.

En el enfoque comunicativo, por el contrario, lo primero que se le da al alumno es una razón para leer. La más convincente para que se desee leer algo, es lo que el escritor transmite o lo que se espera que comunique: algo que resulte útil para el lector (útil se refiere a "use", o sea que incluye el propósito utilitario, tanto como el afectivo). Esto significa que al realizar la lectura, se logrará, llenar un vacío de información (Information gap) que posiblemente procede de dicho texto. Se dice "posiblemente", porque para lograr una lectura eficiente, se deben dominar dos estrategias

que son las concernientes a la lectura de reconocimiento (scanning) y a la de investigación (search). Aprender a rechazar lo irrelevante es tan importante en este contexto, como seleccionar efectivamente las fuentes de información que resulten ser relevantes para los propósitos del lector.

Después de expresar al alumno la razón por la cual va a leer, se le debe dar algunas instrucciones de la forma como debe realizar dicha actividad, las cuales dependerán naturalmente, del tipo de lectura que conviene implementar. Se podría especificar una actividad como la siguiente:

You have been asked by some friend from your country to book a four day car tour for them for the next weekend. There are six of them, and they wish to visit some places of scenic beauty of cultural significance. They can afford up to \$2,500.00 each one.

- a) Read the texts which describe a number of different tours.
- b) Make a list of four suitable tours.
- c) Write a letter to the tour operator or operators to find if there are any places available on the tours concerned.

El material de lectura que se entrega a los alumnos, puede ser una selección de folletos turísticos, o, simplemente, un folleto en el cual se describen diversas giras. La primera tarea que debe realizar el alumno es identificar típicamente las giras que llenan legre-

quisitos planteados por los solicitantes, así: periodt four days, time: next veekend, cost: up \$2.500,oo, places: scenic and of cultural significance. Conviene instruir al alumno en la lectura de reconocimiento (scanning), a fin de que identifique sólo las giras que se realizan este fin de semana. Inmediatamente y mediante la misma estrategia, podría identificar las giras oue concuerdan con el precio especificado. Luego, mediante la lectura investigativa (gearch), podría detallar la información acerca de los sitios que se visitan en estas giras. Finalmente, podría transferir la información relevante empleando alguna otra forma, como una tabla sumaria, la cual se podría asignar como parte del ejercicio o que proceda de la iniciativa del alumno. De cualquier forma, se podría concretar asi:

NAME OF OPERATOR	TOUR NUMBER	COST	PLACES VISITED

Esta tabla podris emplearse como base **para** una discusión de grupos o de toda **la** clase, antes de escribir la carta o cartas a los solicitantes.

En este **ejercicio**, la **información** oue se **recolecta** mediante las actividades **de la lectura**, **permite** introducir actividades orales y escritas. Un principio similar se emplea mediante la técnica aeno-

r

t

ainada "lectura de recortes" (jig-saw reading). Para realizar un ejercicio que se base en este procedimiento, la información procedente de dos o más fuentes (conversaciones o diálogos para escuchar comprensivamente, o de fragmentos para lectura comprensiva), se la divide en (dos o tres) partes y se las entrega a los alumnos individualmente o a sub-grupos, de manera que cada uno obtenga sólo parte de la información. Para completarla, es necesario que los alumnos o los sub-grupos intercambien la información (lo cual puede realizarse por medio de discusión o composición escrita).

Ejercicios como éstos incluyen tres características importantes de las cuales carecen los pedagógicos tradicionales que se plantearon anteriormente. Primero, al alumno se le da una razón que justifica la lectura, usualmente en forma de un problema que debe resolverse. Para solucionarlo, el alumno-lector hace "uso" de la lengua. Segunda, la tarea de lectura puede incluir la traslación de la información de la forma verbal a la visual. Este tipo de actividad, denominado 'transcodificación', relaciona la lengua con otras formas de comunicación.

La 'transcodificación' es un proceso de doble conformación, ya que no sólo incluye la traslación de lo verbal a lo visual, sino de lo visual a lo verbal también. Tercero, las actividades para la solución del problema y la transcodificación que se basan en la tarea de lectura, integran las cuatro habilidades. La lectura viene a ser un paso en la secuencia de actividades que incluyen escuchar,

hablar, escribir e intercambiar información. Tal integración de las cuatro habilidades sirve para demostrar al alumno que, el escritor y el lector se intercomunican de la misma manera que el hablante y el oyente.

El paralelo entre la comunicación oral y escrita puede resultar mucho más obvio, si se consideran algunas características concernientes al proceso de escritura. El escritor, a diferencia del lector, **no** puede recibir inmediatamente la realimentación procedente del auditorio; sin embargo, puede imaginársela si autodesempeña el papel de la audiencia, lo cual no es difícil si se considera que el acto de escribir incluye simultáneamente el acto de leer. Por ejemplo, al tiempo que voy escribiendo sobre este tema, retorno a leer lo que escribí anteriormente, con el fin de concatenarlo con lo subsecuente. Las preguntas mentales que me autoformulo al leer, las relaciono con lo que decido escribir y, en esta forma, voy logrando poco a poco la formulación (cohesiva y coherente) del discurso.

Para el lector es esencial y sumamente átil, ser consciente del diálogo implícito que se presenta al escribir, especialmente en la discusión o en el argumento. El papel del lector en dicho diálogo, es formular preguntas cuyas respuestas se encuentran en los enunciados del escritor. De esta manera, el texto escrito entra a formar parte de la interacción escritor/lector, en la cual, el lector contribuye activamente para la creación del discurso. En este proceso del lector como participante en la acción conjunta de crear, hace pre-

guntas que contesta el escritor. En otras palabras, el lector y el escritor participan en un diálogo mental (silente).

El punto de vista de la lectura como una conversación entre el escritor y el lector, nos conduce hacia otro rasgo de la lectura que lo comparte la interacción oral: el oyente/lector puede deducir lo que el hablante/escritor va a expresar más adelante, es decir, el lector (como el oyente) es capaz de predecir lo que sigue después de lo que ya leyó. Nuestra habilidad para predecir depende de varios factores. Primero, de nuestro conocimiento del código y de las combinaciones de ítems que ocurren con mayor frecuencia **que** otras; segundo, del tema; y, tercero, de la relación entre lo que se comunica y el mundo real.

De lo anterior se deduce que el lector capacitado en su lengua nativa, es capaz de emplear su conocimiento, el que adquiere mediante la experiencia en el aprendizaje y uso de la lengua, para negociar diversas claves de significado: léxico, sintáctico, retórico, como una forma de comprender el texto escrito tan eficientemente como sea posible. Desafortunadamente, el estudiante de idioma extranjero está en el proceso de adquirir este conocimiento y todavía no está claro si el entrenamiento explícito en cuanto a predicción, uso contextual y otras claves para captar el significado, le servirán realmente para leer con mayor eficacia. Puede ser que tal entrenamiento realmente capacite para comprender la verdadera magnitud que alcanza el proceso de la lectura, para convertirse en lee-

tor competente, más adaptable a tal enfoque de lectura y más tolerante con las faltas de certeza a que debe enfrentarse cuando lee en idioma extranjero.

Según el punto de vista del profesor, la mayor dificultad estriba en conseguir ejercicios apropiados para lograr la realización de la lectura predictiva y la maximización de los signos referentes al sentido contextual y extra-textual. Una técnica que constituye una variante del procedimiento de selección múltiple consiste en integrar el texto procedente de una serie de fragmentos que se distribuyen a los alumnos, quienes tienen que aplicar su capacidad de comprensión para poder seleccionar ordenada y apropiadamente dichos fragmentos, a fin de identificar la sección del texto que sigue a la parte inicial.

Cuando se requiere tomar decisiones conscientes procedentes de la forma o del contenido del texto durante el proceso de lectura, el alumno toma parte activa en la reconstrucción del texto y en la creación de la correspondiente parte del discurso, debido a que, como ya se expresó, la lectura resulta ser (en tal caso) el acto conjunto de creación por parte del escritor y del lector. Este enfoque puede emplearse en ejercicios concernientes a la construcción explícita de un fragmento que se realiza después de darse en forma escrita o visual la especificación respectiva. Al alumno, por ejemplo, se le pueden dar los encabezamientos que especifican los tipos de funciones, cuya lista conforma la organización retórica del tex-

to. El alumno debe ordenar este conjunto entremezclado de oraciones, valiéndose de la lista para reconstruir el hecho final. El mismo procedimiento se puede emplear con textos más extensos, en los cuales, los párrafos entremezclados se organizan mediante un diagrama u otra representación visual de la estructura del texto.

Lo que se ha planteado hasta aquí, es el paso de los ejercicios de lectura receptiva a actividades que parcialmente contribuyen a realizar ejercicios escritos productivos. La confusión de las divisiones entre recepción y producción se deben a que actualmente se sostiene que la contribución del receptor al escuchar o leer, es mucho mayor de lo que se consideraba tradicionalmente. A este se agrega la tendencia a integrar las denominadas cuatro habilidades: leer, escuchar, escribir y hablar, lo cual constituye un rasgo característico de varias metodologías comunicativas que enfatizan en la transferencia de información, de la fuente al receptor. A través de dicha transferencia, se le da al lector el motivo para leer, escuchar, hablar o escribir, ya que cada actividad constituye un instrumento de capacitación para que el alumno pueda realizar una tarea productiva en un momento determinado. Lo anterior significa que no se trata únicamente del aprendizaje de una lengua sino de su uso, cambio de orientación éste, que caracteriza al enfoque comunicativo en general y propugna cambios significativos en la manera de enseñar la lectura en la clase de Inglés.

## 4.4.6.2.4. Writing.

## 4.4.6.2.4.1. Los principios 'vacío de información' (Information gap) y 'recortes' (jig-saw).

La enseñanza comunicativa trata de lograr que el alumno comprenda y transmita el contenido de la información. Por tanto, el siguiente ejercicio de lectura de comprensión será comunicativo, siempre que el alumno sintetice la información suficiente de las cartas para transferirla a las solicitudes de inscripción.

Ejercicio 1.

In PastD there is a very good social and sporting club which welcomes applications from professional people.

Look at the two letters below. They contain information about two people who want to join the club. Fill in application forms for these people.

A. Cabrera  
adie 20% 24-72

Pasto. Hariño.

Fbruary 1rst.

Dear Josó,

I don't knou whether you remember me — ve met vcry briefly at Mi—  
guel's party last week. My namc is Arturo Cabrera and I'm a doctor.  
My uife told me after the party that you're the secrctary of the  
eports club, which I'm very intercsted in joining. Coula you plea—  
se send me some information about hou to opply. If you wish to  
phone me for any rea^on, ny number is 32856.

Yours sincerely,

Arturo Cabrera.

H. Rangel.  
Cra. 41 i? 17-6\$  
Pasto. Hariño.

January 13th, 1.986

Dear Sir,

I wish to bccomc a member oí\* the Colombia eports club, and would be  
grateful. to recieve details of subscription ratee and other relevant  
information. I am a teacher by profession, and vori: at the bniver—  
sity of Marino. I was bom in Cali on the 12th January 1962.

I look forwrrd to hearing from you.

Yours faithfully,  
Margarita Rangel.

## COLOMBIA SPORTS CLUB: MEMBERSHIP APPLICATION.

Súname\_\_\_\_\_First ñame (3)\_

Date of birth\_\_\_\_\_Nationality\_\_

**Marital** status\_\_\_\_\_Adress\_

Telephone Number\_\_\_\_\_Occupation\_

## COLOMBIA SPORTS CLUB: MEMBERSHIP APPLICATION.

Súname\_\_\_\_\_First ñame (s)\_

Date of birth\_\_\_\_\_Nationality\_

Marital status\_\_\_\_\_Adress\_

Telephone number\_\_\_\_\_Occupation\_

De la misma manera como la práctica de la lectura comunicativa tiene que ver con la comprensión del contenido informativo, la práctica de la escritura comunicativa debería hacerlo con su habilidad equivalente: la transferencia del contenido informativo. Se afirma, con razón, que antiguamente los profesores insistían muy poco en cuanto a la realización de estas actividades y demasiado en cuanto a la corrección gramatical. En relación a la escritura, obedece a la persistencia del mismo recurso: el alumno escribe en pedazos de papel que el profesor lleva a la casa. Allí realiza una especie de escrutinio con la lengua que exprese el estudiante . El resultado, 'un mar de tinta roja', es la corrección de las fallas estructurales, antes que la corrección de los errores ¿el fragmento escrito, para lograr que el alumno transmita el mensaje apropiadamente.

En el trabajo escrito, más que en cualquier otro, el propósito de cualquier comunicación es 'transmitir un mensaje', transferir, determinada información. En el ejemplo 1, la comprensión del mensaje se logró solicitando al alumno que transfiera la información de la carta al formato de solicitud. Para practicar dicha transferencia se puede simplemente invertir el procedimiento, para lo cual, se entrega al alumno los formatos diligenciados y se le pide que escriba las cartas de solicitud. Si se desea orientarlo ya en el trabajo escrito y, al mismo tiempo, volver a introducir un elemento de la lectura de comprensión, se puede emplear esta secuencia:

### Ejercicio

1a. etapa: los alumnos leen la carta de Arturo y llenan la solicitud que a él corresponde.

2a. etapa: Se les entrega la solicitud de Margarita ya llena para que escriban la carta de ella, empleando la de Arturo como modelo.

La secuencia puede ampliarse e incluir la práctica oral.

#### ¿.4.6.2.4.2. Secuencias de actividades.

En los ejemplos anteriores, la expresión escrita se presenta como una etapa en una secuencia de actividades que resultan atractivas

desde el punto de vista comunicativo, por varias razones. Primera, facilitan la integración de habilidades. Segunda, en una secuencia de actividades relacionadas temáticamente, cada actividad provee la contextualización para la siguiente. Conforme se desarrolla la secuencia, la configuración del argumento se enriquece y se vuelve más compleja.

4.4.6.2.4\*3. El principio de la 'dependencia de la tarea' (task dependency).

La creación de un vacío de información no es suficiente para asegurar que dicha información se pueda transmitir en clase, porque si el alumno 2 no depende de la información que lo de el alumno 1, simplemente se desmotiva, no escucha y no realiza la tarea. Imaginemos una práctica referente a 'preguntar y dar información' sobre horarios de buses. Un alumno conoce algunos horarios y el otro, otros. Si esto sucede, el alumno 2 tendrá que escuchar la información del alumno 1 y viceversa. Luego, tendrán que intercambiar la información para poder completarla por escrito. En tal caso, si existe motivación para realizar la actividad, de lo contrario, se lleva el peligro de que ninguno escuche o lea la información y, por tanto, de que no se realice la tarea.

El principio de 'dependencia' resulta esencial en la enseñanza de las habilidades receptivas, porque asegura la realización de las actividades de 'escuchar' y 'leer', así como resulta relevante para

las habilidades productivas, porque fomenta en el alumno la responsabilidad de usar apropiadamente la lengua. Una diferencia entre la actividad de clase y la vida real, es que si el informante da una dirección equivocada en clase, lo único que sucede es que el profesor le corrige, mientras que en la vida real, resulta que una persona se pierde en la ciudad debido a la dirección errónea que dio el informante. La dependencia de actividades disminuye tal diferencia, ya que la información que redacta un alumno, la lee otro y si el primero se equivoca, a más de que originaré, el reclamo inmediato de su compañero, afectará grandemente el cumplimiento de la tarea porque habrá que rehacerla.

#### 4.4.6.2.2.4. El nivel del párrafo en la composición escrita.

El planteamiento de que el enfoque comunicativo opera con tramos de lengua que sobrepasan el nivel oracional, resulta sumamente productivo al aplicarlo a la composición escrita a nivel del párrafo. Hay técnicas específicas para practicar diversos aspectos referentes a la estructura del párrafo. El análisis gira alrededor de los conceptos inseparables de 'cohesión' (cómo se concatena las oraciones en sí para formar unidades gramaticales) y, 'coherencia' (cómo se organizan las oraciones para formar 'unidades de sentido', un flujo significativo de ideas).

; Sólo cuando se piensa en los aspectos de la enseñanza que se refieren a la estructura del párrafo, se puede: comprender realmente la

estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. La habilidad de escribir involucra la de ser buen lector: no podemos escribir apropiadamente, si no sabemos -a cada paso- cómo interpretará el lector nuestras palabras y qué espere que digamos más adelante. Tan estrechamente ligadas están las dos habilidades que nadie puede escribir algo sin antes haber reflexionado: además, el tiempo que se gasta en analizar fragmentos modelo, en hacerse preguntas acerca de las construcciones que se va a emplear y la forma como se reflejan en sus propósitos de escribir, no es tiempo desperdiciado. En verdad, cualquier curso comunicativo de composición escrita, debe incluir un vasto componente de lectura comprensiva, es decir, de práctica tanto para el escritor como para el lector. Conviene referirse a las técnicas concernientes al propósito y a la organización del fragmento.

Los ejercicios siguientes tienden a motivar la 'especulación' del alumno, con el fin de que prediga lo que va antes o después de un tramo lingüístico dado.

### Ejercicio 3.

Se entrega el fragmento a los alumnos y se les pide que lean sólo el primer párrafo, para lo cual, deben cubrir con una hoja de papel en blanco el resto del contenido. Después de leer, analizan y discuten cómo podrían continuar el fragmento, miran y leen el segundo párrafo y comparan su contenido con sus composiciones. Deben con-

tinuar con esto mismo proceso hasta terminar la lectura del fragmento. En ese momento se solicita al alumno que concrete sus predicciones como lector, sus especulaciones sobre la organización del fragmento y cómo le parece que el escritor dispone dicha organización. Como una alternativa, se invierte el proceso, o sea que, los alumnos empiezan a leer el último párrafo y analizan sobre lo que podría contener el último, luego el penúltimo y así sucesivamente hasta llegar al primero.

#### Ejercicio 4.

Se dicta un párrafo, oración por oración. Después de dictar cada oración, se pide a los alumnos que piensen cuál será el contenido de la siguiente; luego se dicta ésta y se sigue el mismo proceso hasta terminar. Para emplear esta técnica, no es tan fácil encontrar fragmentos o párrafos fácilmente utilizables, sin que los alumnos necesiten alguna orientación acerca del contenido del párrafo siguiente (o del anterior, en caso de utilizar el procedimiento contrario al descrito anteriormente), lo cual puede hacerse por medio de notas, por ejemplo, que den una idea general de los párrafos en cuestión, más no del orden de los mismos.

#### Ejercicio 5.

Se trata de un fragmento con supresión sistemática de palabras (cloze passage). Se entrega a los alumnos un fragmento, en el

cual, varias palabras (frases u oraciones) se suprimen y en su lugar se colocan espacios en blanco que deben llenarse. Mediante la cuidadosa selección de las palabras que se omiten, se puede lograr que los alumnos reflexionen detenidamente en la estructura del fragmento. Después que hayan realizado la actividad, se les entrega el fragmento original para que lo comparen con sus versiones, concreten y discutan las diferencias.

Estas técnicas son particularmente útiles para lograr que el alumno analice cuidadosamente la estructura total del fragmento, para que centre su atención en aspectos específicos referentes a cohesión, o realice ejercicios de reconocimiento, por ejemplo, de palabras tales como: 'he', 'tais', etc., que se emplean para referirse a alguien o algo que ya se mencionó anteriormente.

Las técnicas expuestas, sin embargo, no son suficientes sino para arduizar la estructura de un párrafo o un fragmento. Por consiguiente, mucho es lo que falta por explorar para lograr un proceso apropiado que sobrepase la enseñanza del análisis y llegue hasta la enseñanza del qué, el cómo y el para qué en la realización de la composición. Se aspira a que las investigaciones serias al respecto, logren concretar el proceso metodológico apropiado para enseñar la composición.

## 4.4.6.2.5. Integrating skills.

La expresión "habilidades integradas", con frecuencia se usa como si fuese casi un sinónimo de 'refuerzo'. Visto así, el proceso de integración de las habilidades lingüísticas implica una ligación tan íntima entre ellas, que lo que se aprende y se realiza mediante la práctica de una habilidad, se aspira a que constituya también un medio para reforzar y hasta ampliar inmediatamente, al efectuar actividades que incluyen una o más de las otras habilidades en "uso".

Al respecto, lo típico es que a un fragmento oral en forma de diálogo, se añadan las actividades de lectura y/o escritura correspondientes. Este patrón de trabajo oral orientado hacia la lectura y la escritura, casi se ha convertido en el modelo clásico que se emplea para organizar los materiales de enseñanza en forma de lecciones y unidades. La proporción en que se usa y la manera cómo se implementa dicho patrón, depende de varios factores como el nivel del curso, la importancia relativa que tienen las habilidades para los estudiantes, el punto de vista que se tenga acerca del orden preferencial; pero, por sobre todo, debido a que la ligación de las habilidades se considera como un proceso didáctico sensato.

Sin embargo, conviene preguntarse si el modelo de integración anteriormente planteado resulta el más apropiado para un enfoque comunicativo. Una unidad de trabajo que casi inexorablemente va de \*es

cuchar' y 'hablar' a 'leer' y 'escribir', puede facilitar laicalización de varias actividades en clase y fuera de ella (con las cuales se logra el aprendizaje en cierta medida), pero no permite captar el problema de cómo lograr que la práctica de una habilidad sea lo suficientemente activa y significativa para facilitar y ampliar el aprendizaje, cuando se la integra a una o mas de las restantes. Tanto poco se puede tornar como norma para la práctica contextual, el orden natural en que se suceden las habilidades. Parece que el 'medio' constituye un factor dominante: de lo oral a lo escrito en los primeros niveles, y, probablemente, del escrito al oral en los niveles avanzados (donde el modelo, sin embargo, resulta menos rígido).

Al tratar de orientar un enfoque comunicativo hacia la integración de habilidades, debería servirnos de guía en todo momento, la manera como éstas se integran 'normalmente' en la vida real. El 'uso' de una habilidad puede conducir con toda naturalidad al de otra. La lectura, por ejemplo, normalmente da origen a la expresión oral y viceversa. Para dar un ejemplo simple, si leemos el anuncio de un trabajo en el periódico, podemos discutirlo con alguien (y, posiblemente, salir de inmediato hacia la dirección indicada) o llamar por teléfono para informarnos acerca del empleo. Luego, podemos escribir una carta de solicitud, la cual leen los anunciadores, quienes la contestan posteriormente. Por tanto, el nexo del proceso anterior es: READING\_\_\_\_\_ ^ SPEAKING (+LIKTEinNG)\_\_\_\_\_ ^ REALIZING\_\_\_\_\_ MRITING. En síntesis, se genera la cadena compleja que implica la práctica de las diferentes habilidades lingüísticas.

Aunque ninguna cadena se puede predecir con seguridad absoluta (precisamente, porque se desconoce cuando VE a terainar), si se puede afirmar que siempre hay una 'razón' para que la lengua se use de diferentes maneras: escuchar, hablar, leer o escribir, de acuerdo a la situación.

for tanto, la integración de las habilidades lingüísticas, dependo del anorto con que se detemine su orden normal de enlace, conforme al procedente de cada situación similar o equivalente de la vida real.

## 5. MARCO CONCEPTUAL.

### 5.1. Conclusiones teóricas preliminares.

Hay que reconocer la enorme influencia de la teoría lingüística y de las tendencias psicológicas en la metodología de la enseñanza de los idiomas. Esto no significa que se quiera limitar tal incidencia, puesto que en las últimas décadas, los aportes de la Filosofía, la Antropología, la Sociología y la Etnografía resultan ser de gran valor.

A principios del siglo actual, prácticamente la lingüística estructural, así como las tendencias conductista y racionalista, fueron las que fundamentaron los métodos de enseñanza. De allí, lo máximo que pudieron lograr fue la competencia lingüística, con todas las limitaciones que la teorización respectiva establecía: producción de oraciones o estructuras correctas, pero lastimosamente, totalmente descontextualizadas. Ciertamente que todos los lingüistas propugnaban que la lengua es el instrumento de la comunicación, pero ni ellos, ni los metodólogos, ni los psicopedagogos reflexionaron en que los humanos no expresamos oraciones gramaticales sino ideas que conllevan todo un contexto psico-sociocultural. Es por esto que los estudiantes de aquellos tiempos, lo único que lograron aprender fue a expresar varias (o muchas oraciones), pero sin ser capaces de emplearlas en el momento oportuno, en el sitio adecuado, peor aún, con categorías y asignarle un valor significativo y contextual que die-

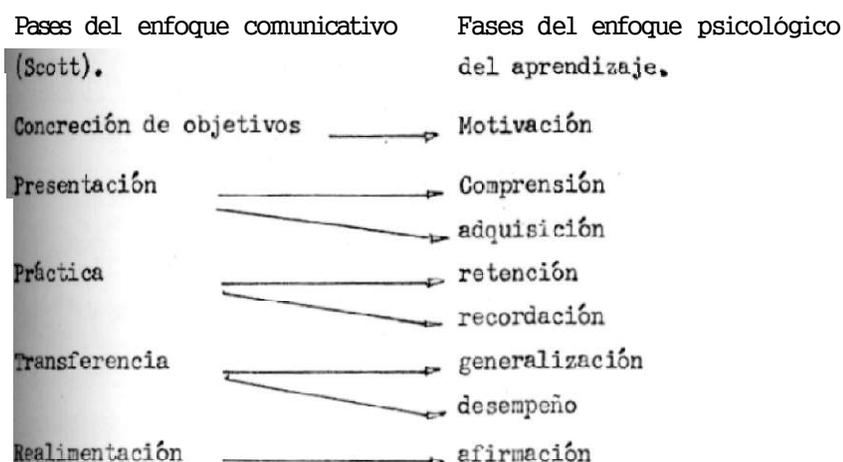
se como resultado la interacción comunicativa apropiada.

Entre 1930 y 1940: Firth y Halliday presentaron planteamiento, que revolucionaron la lingüística y que, prácticamente, fundamentaron los grandes avances de la lingüística actual. El aporte de Firth no se limitó al estudio semántico, sino al sociolingüístico que conjuntamente con el antropológico de Malinowski lograron la proyección hacia el 'sentido contextual'. Si a lo anterior se agrega la interpretación del trabajo de Firth que hiciera Halliday, o más del impulso de sus propias investigaciones, se notará que las 'categorías' (substancia, forma y situación que incluyen la fonología, la ortografía, la gramática, el léxico, el contexto y los rasgos extra-textuales) abarcan el ámbito psico-socio-cultural cuya proyección (incrementado posteriormente por el mismo autor) fundamenta la lingüística comunicativa actual. Por qué. Porque que Halliday y Hymes tratan la lengua como un hecho social, establecen sus funciones y relevan la interacción social procedente de los 'actos de habla'. El significado 'social' y 'situacional' determinan la necesidad de saber lo que las personas expresan contextualmente, es decir, lo que expresen y su valor contextual, antes que la simple producción lingüística de un hablante 'ideal' que conoce las reglas formales. En suma, Halliday y Hymes ubican centrícamente el significado social en la definición amplia de comunicación, con el fin de que sirva de base para la interpretación de la lengua.

Finalmente, los estudios evolucionan hasta involucrar la sociolingüística-

ca, la Etnolingüística, la Filosofía del lenguaje, así como, hasta convertirse en un trabajo interdisciplinario que establece todas las implicaciones de las oraciones, las proposiciones y el discurso en la interacción comunicativa, o sea, la incidencia de los componentes: lingüístico, discursivo, referencial y sociocultural en la actuación lingüística entre los usuarios de la lengua.

Al par que la teoría que se acaba de sintetizar, influyen directamente las orientaciones pedagógicas: el conductismo y el racionalismo durante el periodo de la enseñanza estructuralista, así como los 'modelos psicológicos del aprendizaje' cuyos procesos, en su mayoría, se tienen en cuenta en la actualidad para concretar una metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo a un enfoque comunicativo. Al comparar el enfoque que plantea Scott con el psicológico del aprendizaje se comprueba inmediatamente la relación anteriormente planteada:



En cuanto a las técnicas, tanto los métodos estructuralistas como el enfoque comunicativo coincidan en su uso y denominación, según la ayuda educativa predominante. Lo anterior no impide afirmar que el enfoque comunicativo, no sólo facilita sino que propugna el empleo de diversas técnicas, con el fin de activar permanentemente la interrelación y la interacción de los estudiantes.

Mucho difieren los métodos estructurales del enfoque comunicativo, en cambio, en lo referente a las tareas y actividades, puesto que en el enfoque comunicativo se trata de lograr la integración de las habilidades sin descuidar en ningún momento el por qué, el qué, el cómo y el para qué de cada ejercicio a fin de que resulte comunicativo. Y aquí radica prácticamente la esencia de tal diferencia: ¿Cómo lograr que los ejercicios estructurales de fijación y evaluación dejen de ser mecanizantes y pasen a ser comunicativos?; y, además, ¿cómo lograr que los alumnos sobrepasen el nivel de la fijación y avancen al de la transferencia, sin descuidar la realimentación en cada uno de los procesos? La síntesis metodológica es concreta, al respecto, puesto que hasta un ejercicio de sustitución simple se puede convertir en comunicativo si el objetivo obliga al alumno a pensar, realizar e interactuar (puesto que se combina con otro mediante el cual se obtiene tal actuación). Se trata de escuchar y leer no sólo para entender, sino para recordar y ser capaz de transferir la información. A la lectura comprensiva, debe seguir la de reconocimiento y la crítica hasta que el nivel de competencia permita llegar a la investigativa. Un fin, en toda tarea o actividad de-

be existir un 'vacío de información', a fin de que quien posee el conocimiento transfiera la información a quien carece de él.

Por tanto, la labor eficaz de metodólogos y docentes, que no es fácil desde luego, consiste en convertir la enseñanza estructuralista en una enseñanza realmente comunicativa, lo cual implica que el alumno no sólo adquiera una competencia lingüística sino la comunicativa que se trasluzca en las actuaciones y realizaciones correspondientes.

## 5.2. Definición de términos.

Como la mayor parte de la bibliografía que se empleó para concretar el marco teórico, se ha publicado en Inglés y Francés, es necesario precisar la equivalencia significativa de los términos especializados, tanto para facilitar su comprensión como para confirmar el sentido que se les asignó al realizar las diversas traducciones en principio y, luego, al concretar su interpretación en la teoría que fundamenta la experimentación.

- 1- AC70 ILOCÜTIVO. El acto que se realiza al expresar algo: función, acto de habla.
- 2- AFASIA. Disminución o pérdida de la capacidad para emplear o comprender la lengua oral o escrita, debida a una lesión cerebral u otra enfermedad.

- 3- ALOPONO. Término que emplearon los lingüistas estructurales para referirse a una o más variantes de un fonema. El número de alófonos depende de la forma fonética particular que toma el fonema en un contexto determinado.
- 4- ALORFO. Vocablo que emplearon los estructuralistas para identificar una o más variantes de un morfema identificado. El número de alófonos depende de las diversas formas como el morfema aparezca en un contexto.
- 5- ANALISIS DEL DISCURSO. Análisis macroproposicional; estudio de las funciones pragmáticas de la lengua.
- 6- ANALOGIA. Principio heurístico fundamental, según el cual, se presupone que todas las cosas deben recordarse y citarse tal como fueron antes, a menos que se haya notado algún cambio en ellas.
- 7- APROXIMACION: TEORÍA. Serie de presunciones sobre la naturaleza de la lengua y sobre la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje de la misma. Filosofía o punto de vista al respecto.
- 3- APTITUD. Capacidad innata o adquirida para realizar algo. Los datos para medir los resultados del aprendizaje docente, se puede obtener en un contexto educativo determinado.

9- ASERCIÓN. Es la clase o modo de comunicación que instituye el hablante para su(s) interlocutor(es), de tal suerte que hace depender sus proposiciones de una oración implícita ('Te digo': 'Pongo en tu conocimiento el hecho de que').

En Lógica y Psicología, la aserción es la acción y efecto de emitir un juicio (afirmativo o negativo) como verdadero o cierto,

10- ALFABIO-LINGÜÍSTICO, Tendencia de la enseñanza de idiomas que se basa en la teoría lingüística estructural y en la Psicología conductista. Método de enseñanza de idiomas acordes con tal tendencia.

11- BILINGÜISMO. Capacidad de un individuo o grupo social para hablar indistintamente dos lenguas.

12- CANAL. Es la forma de comunicación oral o escrita, el lenguaje corporal: los signos expresados en ondas sonoras.

13- CODIGO. El sistema de signos o señales que se emplean en la comunicación.

14- Cognoscitivo. Relativo a las funciones mentales que intervienen en la percepción, conocimiento y comprensión.

- 15- COHERENCIA. Está constituida por los enlaces entre las ideas, entre los 'actos ilocutivos' que usualmente son implícitos, con textuales. Son enlaces semánticos que proceden del significado.
- 16r COHESION. Es la forma como las oraciones y sus elementos o funciones se combinan y se relacionan concordantemente para garantizar la progresión proposicional. La constituyen los enlaces formales (sintácticos o semánticos) entre las oraciones y sus partes. Por tanto, su demarcación es explícita.
- 17- COMPARATIVO. Hombre abreviado relacionado con la gramática comparada y el periodo científico, desarrollado aproximadamente entre 1505 o 1390.
- 18- COMPETENCIA (COMUNICATIVA). Es la eficiencia funcional en la lengua: la expresión, interpretación y negociación del significado involucrado en la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferente) comunidad hablante (o comunidades), o entre una persona y el texto oral o escrito.
- 19- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. Eficiencia en el conocimiento gramatical de una lengua.
- 20- COEXISTENTISMO. Teoría psicológica según la cual, el único objeto del estudio psicológico, son los hechos reales y observables de la conducta o de una actividad.

- 21- CONSTRUCTO. Habilidad mental o competencia que forma parte de una teoría referente a un sistema que se va a medir.
- 22- CONTEXTO DE LA SITUACION. Es el que determina las reglas de propiedad referentes a la conducta de los participantes en un evento lingüístico, basándose en quiénes son, dónde están, y por qué interactúan, a más de que asigna el significado conductual.
- 23- CORRELACION. Es la comparación sistemática entre dos o más variables identificadas, sin que necesariamente se deba establecer la causa o efecto de la relación.
- 24- COTEXTO. Se refiere al significado de todo lo que precede a un texto determinado.
- 25- DEPENDENCIA DE LA TAREA. Consiste en que la actividad que debe realizar el hablante No. 2, depende de la información que le dé el hablante No. 1.
- 26- DESCRIPTIVISMO. Clasificación, categorización y ordenamiento de las formas y funciones integrantes de la estructura gramatical, conformadora de la cadena del habla, según los principios bloomfieldianos orientados hacia el mecanicismo.
- 27- DESTREZAS LINGUISTICAS. Se refieren a la manifestación del sistema lingüístico como 'utilidad' (usage).

28- DIACRONÍA. Ferdinand de Saussure introdujo en lingüística este término por oposición al de sincronía; designa el estudio de la lengua considerada desde un punto de vista evolutivo, por oposición a la descripción de un estado de lengua en un momento dado.

29- DISCURSO. Texto oral o escrito cohesivo y coherente que supera a la simple oración o expresión.

30- EMPIRISMO. Tendencia filosófica, según la cual, todo conocimiento humano procede de la experiencia.

Procedimiento o sistema que se basa únicamente en la práctica, en lo rutinario, en lo habitual.

31- ESTRUCTURA. Conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras. Sus componentes se hallan interrelacionados entre sí y con la totalidad.

32- ESTRUCTURA DE SUPERFICIE. Equivale a la estructura sintáctica de la secuencia oracional.

33- ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA. Abstracción extraída de la lengua que se aplica a los hechos lingüísticos conservando la red de relaciones de oposición distintiva entre elementos que le permiten a la lengua cumplir con su función esencial, que es la comunicación.

- 34- ESTRUCTURALISMO. Método basado en el postulado: "Toda objetivación de la experiencia se realiza mediante la elaboración de una estructura". El estructuralismo lingüístico empieza en Estados Unidos con Sapir, Bloomfield, Boas, y en Europa con Saussure y Jakobson. Saussure muestra que el lingüista, en lugar de estudiar la historia de las lenguas y compararlas entre sí, conviene considerando cada lengua en sincronía y la describe en cuanto sistema de relaciones entre unidades; no identificables por su substancia, su realidad física, sino sólo por sus relaciones recíprocas.
- 35- ESTRUCTURA PROFUNDA. Interpretación de la estructura de superficie a nivel oracional.
- 36- Conjunto de estrategias para la interpretación del discurso.
- 37- EXPANSION DEL CONTEXTO. Se refiere a que cada expresión actual es espacio-temporalmente limitada, ya que se expresa oralmente o por escrito en un sitio específico y en un tiempo determinado.
- 38- Método filosófico de Husserl, se constituye en la depuración del psicologismo. Examina los contenidos de conciencia en cuanto son dadas. La fenomenología es una descripción de lo que se muestra por sí mismo de acuerdo con "el principio de los principios": reconocer que "toda intuición primordial es una fuente legítima de conocimiento, que todo lo

que se presente por si mismo 'en la intuición' debe aceptarse como lo que se ofrece, aunque en los límites en que se presenta".

- 39- FUNCION. Propósito de una expresión; el uso particular que se da a una expresión gramatical. Acto ilocutivo. Acto de Labia.
- 40- FUNCION INTERACTIVA. (Expresiva, emotiva, interpersonal, social-expresiva). Función de la lengua que expresa las relaciones sociales y las actitudes personales.
- 41- FUNCION TRANSACCIONAL. Función que desempeña la lengua en la expresión del contenido, (representativa, referencial, ideativa, descriptivo).
- 42- FUENTE DE INFORMACION. Como estrategia metodológica, consiste en que alguien conoce la información y debe transmitirla al que la desconoce.
- 43- GRAMATICA. Abarca para cada estado de lengua: un conjunto de estructuras lingüísticas propias, una descripción de tales estructuras y un conjunto de reglas prescriptivas. Por razones de método, los investigadores separan diferentes campos de estudio en la descripción de una lengua. Reconocido el carácter específico de cada parte, se puede percibir interacciones entre morfología y sintaxis, morfología y lexicología, sintaxis y semántica.

Para Chomsky, la gramática incluye todo aquello que se refiere al estudio formal de las oraciones (fonología, Morfología y sintaxis) e incluso en trabajos recientes, el estudio semántico.

Tara Martinet, "es un hecho gramatical todo aquello que apunta a indicar funciones, sean éstas cumplidas por monemas particulares o por la ubicación respectiva de elementos dentro del enunciado, y por todas las restricciones de su combinabilidad".

4.- **GRAMÁTICA GENERATIVA.** Como modelo de competencia, la gramática de una lengua es un sistema generativo en el sentido de que está concebida como un mecanismo finito capaz de generar automáticamente todas las oraciones gramaticales de esa lengua y sólo ellas, y de interpretar las oraciones mal formadas especificando su grado de gramaticalidad.

Tara el modelo "estándar" de Chomsky, una gramática generativa es un sistema de reglas que conecta las señales fonéticas con su interpretación semántica a través de una parte central, el componente sintáctico, que atribuye a cada secuencia de señales una descripción estructural en forma de marcadores de frase. De modo que el conjunto de las reglas de una gramática generativa constituye un sistema con tres componentes: sintáctico, semántico y fonológico.

45- HABILIDADES ;XMÍUNTSATYAS. Son las referentes a la mañero y modo de realizarse el sistema lingUist'co coma 'uso' (use) e involucran las destrezas lingüísticas.

46- IDEALISMO. Doctrina -y actitud- sogím la cual se supone que deben regirse las acciones humanas, son los ideales -realizables o no,3cro imaginados como realizables. El idealismo se contrapone al realismo, entendido &cte como doctrina o actitud on dondo las acciones bananas son lan "realidades", 'los hechos', El rasgo fundamental del idealismo eo ol temar coas punto de partida para la reflexión filosófica no "el mundo en temo" o lar llamadas "cosas exteriores" sino lo que llamaremos "yo", "sujeto" o "conciencia") porqu el "yo" es "ideader", "representativo".

IHTLICACICX. Es todo aquello que el hablante quiere insinuar, sugerir u significar, distinto a aquello que expresa literalmente.

¿P- IHPEP.ETCA. Es el pruceso, par el cual, el oyente deduce el nificndo que el hablante asi^jta a ana expresión, debido a que no tiene acceso directo a tnl sentido. Interpretación del significado oue se basa en las presunciones referentes al acto ilocutiVO.

- 49- INTERPRETACION LOCAL. Principio, mediante el cual, el oyente se abastece de las instrucciones convenientes para poder construir un contexto cuya extensión sea solo la necesaria para lograr la interpretación.
- 50- LECTURA ANALITICA. Se usa para determinar la organización del texto, el tema, las ideas principales y sus secundarias.
- 51- LECTURA CRITICA. Es la que se emplea para descubrir con seguridad el mensaje que trata de transmitir el autor.
- 52- LECTURA DE RECOUOCIIÍIENTO. La que trata de ubicar un objetivo o tema determinado.
- 53- LECTURA IXVESTIGATIVA. Es la que se realiza para obtener información.
- 54- LECTURA REFLEXIVA. Aquella cuyo objetivo es recapacitar acerca de lo que el escritor ha expresado.
- 55- LINGÜISTICA DIACRCNICA. Estudio de todo el proceso evolutivo de la lengua.
- 56- LINGÜISTICA EXTERNA. Estudio de la lengua en relación con el contexto.
- 57- LIMGUISTICA GENERAL. Estudio del lenguaje humano.

- 53- LINGÜÍSTICA INTERNA, Estudio de la lengua como sistema u organismo.
- 59- LINGÜÍSTICA PARTICULAR. Estudio de una lengua o un grupo de lenguas determinado.
- 60- LINGÜÍSTICA SINCRÓNICA. Estudio de la lengua en una fase evolutiva determinada.
- 61- LINGÜÍSTICA LOGICISTA. Tendencia que ha prevalecido mucho tiempo en la lingüística, según la cual existiría un paralelismo riguroso entre pensamiento y lenguaje. Postulado en el cual se apoya la antigua gramática general. Actualmente esta doctrina está perdiendo crédito, ya que muchas veces intervienen en el lenguaje otros factores (psicológicos o simplemente gramaticales) que contradicen la existencia de un paralelismo lógico-gramatical.
- 62- MACROESTRUCTURAS SINCRÓNICAS. Son las macroproposiciones cuyo sentido es el global de todas las proposiciones que conforman el discurso.
- 63- MACROESTRUCTURAS SINCRÓNICAS. Son las reglas cuya función es transformar la información semi-ntica.
- MADERA. Se refiere a la clase de actividad social involucrada en la comunicación.

- 65- MEDIO. Son los recursos físicos, mediante los cuales, el sistema lingüístico se manifiesta con 'utilidad' [usage].
- 66- METODO. Conjunto de procesos, técnicas, tareas y actividades que se emplea para impartir la enseñanza, el cual se fundamenta en un enfoque.
- 67- METODO AUDIO-ORAL. Trata de lograr que los alumnos dominen oralmente la lengua y que mediante un vocabulario mínimo, sean capaces de emplear las estructuras básicas de la lengua.
- 68- METODO GRAMATICA-TRADUCCION. Trata de capacitar a los alumnos para estudiar la literatura de la lengua extranjera. Se realizaba la enseñanza mecánica de la gramática, lo mismo con traducciones de dicha lengua y versiones de la nativa o la extranjera.
- 69- METODO DE LECTURA. Su objetivo es lograr que los alumnos aprendan a leer, a comprender, interpretar y transferir información sobre el contenido de una lectura. En primera fase del proceso es oral.
- 70- METODO DE SITUACIONES. Se lo denomina 'audiovisual' porque emplea el estímulo del oído y de la vista para responder a la necesidad que tenga el hablante de expresar lo que necesite, sienta o desea. Las situaciones de necesidad de hablar se crean en clase mediante ayudas audiovisuales; al tiempo que proveen los tópicos.

\* \*

- 71- METODO DIRECTO. Trata de enseñar la lengua extranjera mediante la conversación y la lectura. La clase se realiza por lo en el idioma extranjero. No utiliza la traducción ni la enseñanza de gramática explícita.
- 72- METODO ECLECTICO. Trata de tomar las mejores estrategias y actividades de los otros métodos para lograr el aprendizaje. Se realizan adaptaciones para alcanzar las metas que se proponen.
- 73- **MICROSTRUCTURAS SEMANTICAS.** Son las microproposiciones cuyo significado es el correspondiente a cada proposición conformadora del discurso.
- 74- NEGOCIACION. Proceso, en el cual, el participante en el evento comunicativo emplea varias fuentes de información: la experiencia prioritaria, el contexto, los demás participantes, con el fin de lograr la comprensión; los esfuerzos recíprocos de los participantes para mantener la conversación; la cooperación.
- 75- NIVEL CONCEPTUAL. Es la medida de la complejidad cognoscitiva individual y de la madurez interpersonal.
- 76- NOCION. Unidad de significado (tiempo, espacio, cantidad); unidad semántica.

- 77- PARALINGUISTICO. Relativo a los signos vocales o a las características independientes de los canales lingüísticos convencionales.
- 78- PRAGMATICA. Se refiere a las relaciones entre las expresiones del sistema formal de la lengua y todo lo externo que influye en ella; campo interdisciplinario referente a las relaciones entre las unidades lingüísticas, los hablantes y los hechos extralingüísticos; uso y papel que desempeña la lengua en los contextos sociales; ciencia del uso del lenguaje.
- ML. PREJINTACIC::,. Metodológicamente, es el proceso consistente en la exposición lingüística apropiada, para que los oyentes capten y comprendan el contenido transmitido.
- 90- . Concepto pragmático que se refiere a aquello que el hablante supone que el oyente posiblemente acepte sin discusión.
- SI- . Dominio interdisciplinario que combina la psicología con la lingüística. Por una parte, se interesa en la aparición y el desarrollo del lenguaje; por otra, en los procesos psicológicos que subyacen a la producción, la comprensión, la memorización y el reconocimiento del material lingüístico, tanto que en el hablante nativo como en el que aprende una segunda lengua.

82- PSICOLOGIA COGNOSCITIVA. Es el estudio de los estados mentales mediante la inferencia conductuul.

83- . Con Mundt y Steintal surge la lingüística de orientación psicológica, establecen relación entre loe aspectoa lógicos y psicológicos del lcn^ucje.

8^- RACIONALISMO. Tendencia filosófica que ce funda en la omnipoten cia e independencia de la razón humana.

Sistema filosófico que basa las creencias religiosas sobre la razón exclusivamente.

85- , Proceso de comunicación consistente c: que quienes interactóan comunicativamente, poseen un objetivo mental determinado, el cual tratan de cumplirlo a lo largo do la con- versación (solicitar, ordenar, dar disculpas, etc).

SE- . Propiedad de una regla que puede aplicarse una cantidad ilimitada de veccs, o ác un elemento que puede rcapare ccr una cantidad ilimitada de veces durante una derivación. La propiedad de la recursividad es la que permite a une gramóticr forual generar un conjunto infinito de oraciones.

87- REFERENCIA. Es la acción de proneter, ordenar, solicitar, re- clamar, etc. que relata el u.uario mediante la expresión.

- 86- REGISTRO,. Variedad determinada de la lengua cuya concreción se basa en varios contextos profesionales.
- 89- REGLAS LINGÜÍSTICAS. Normas gramaticales correctas durante todo el tiempo.
- 90- REGULARIDADES DISCURSIVAS. Se basan en la frecuencia con que un rasgo lingüístico, bajo determinadas condiciones, ocurre en una proposición discursiva.
- 91- SECUENCIA DE ACTIVIDADES. Es la organización de las actividades en forma tal, que se concatenan una tras otra.
- 92- SELECCION. Característica esencial de la comunicación que consiste en la escogencia que deben realizar los participantes en una conversación de lo que van a expresar y cómo van a decirlo.
- 93- SEMANTICA\* Es el tratado correspondiente al significado terminológico, oracional, proposicional y discursivo, a más de los cambios del sentido a todo nivel.
- 94- SEMANTICA COGNOSCITIVA. La constituye el significado de las oraciones previas de un discurso y de la información contextual de los conjuntos proposicionales **procedentes** del conocimiento **que se tiene del mundo.**

SEMANTICA INTENCIONAL. Trata el significado preposicional que subyace en las cláusulas u oraciones.

SIN. JUCA LINGÜISTICA. Se refiere a los significados que se atribuyen a la estructura, o sea, al correspondiente a palabras, expresiones, frases y oraciones.

97- SEMANTICA REFLEXIONAL O EXTENSIONAL. Especifica los referentes de verdad que denota una expresión lingüística, así como las relaciones entre las proposiciones y los eventos.

93- SEMANTICA TEXTUAL. Trata de las relaciones significativas entre las oraciones de una secuencia (significados = intenciones).

99- SIGNIFICACION. Es el significado que corresponde a las oraciones como ejemplos de 'utilidad', o sea el que expresan mediante la combinación de palabras que conforman las estructuras de acuerdo a las reglas gramaticales.

100- , Contenido lingüístico que se organiza de acuerdo a las categorías semánticas y funcionales, de acuerdo a las funciones comunicativas de la lengua; silabo situacional.

101- TECNICA DE LOS REPORTES. Consiste en que un alumno posee una información que la concreta por escrito y se la entrega a otro pura que lo interprete; el otro posee una información diferente con la cual hace lo mismo para que el primero realice la interpretación.

102- , Es el asunto, idea general o idea esencial de que trata un discurso.

<

103- TEXTO. Como término técnico, se refiere al registro de un acto comunicativo. Trozo de lengua que relieve un contexto específico.

104- Trazado. Metodológicamente involucra la introducción de la fuente informativa, la selección, la transformación, la ampliación, reelaboración, etc.

105- USO. Es la capacidad que tiene el usuario para emplear las reglas del sistema lingüístico y producir actos comunicativos apropiados (lo que hace).

106- UTILIDAD. Es la capacidad de desempeño que equivale al conocimiento de las reglas del sistema lingüístico que posee el usuario (lo que conoce).

1.07- **VALOR COMUNICATIVO.** Es el significado que portan las proposiciones y los actos ilocutivos al cumplir su propósito comunicativo.

IOS- Lo constituyen el léxico y las proposiciones que con mayor frecuencia se emplean en la comunicación.

## 6. MARCO METODOLOGICO

### 6.1. Definición del problema.

Existirá diferencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes del primer nivel de Inglés en el programa de Extensión de Idiomas de la Universidad de Nariño, según su edad y grado de instrucción, durante el segundo periodo académico de 193^ y primero de 1<%5, al emplear los procedimientos metodológicos, los recursos y las técnicas que corresponden tanto a los métodos tradicionales como al Enfoque comunicativo?

### 6.2. Criterios de comprobación.

Conforme se deduce de lo planteado hasta aquí, se trata de un diseño de investigación experimental que pretende comprobar, si la aplicación del proceso metodológico correspondiente al enfoque comunicativo, mejorará el aprendizaje del Inglés.

Aunque el propósito era realizar la experimentación entre el método audio-oral y el enfoque comunicativo, los estudios previos demostraron que los alumnos habían recibido una enseñanza basada en los métodos tradicionales, en la que se emplearon indiscriminadamente los procedimientos y actividades tanto del método directo como el audio-oral de manera preponderante. Para obviar la serie de tropiezos que conllevaría el entrenamiento ¿iscente en un sólo método, se resolvió.

más bien, adaptar el diseño metodológico a tal circunstancia, a más de incrementar adecuadamente la fusión de procesos y actividades. Por consiguiente, la experimentación se efectuó tomando al audio-oral y al directo como un solo método, o sea que para efectos estadísticos queda así:

Método audio-oral y directo = M<sup>1</sup>  
 Enfoque comunicativo = M<sub>2</sub>

Tanto los materiales docentes experimentales, como los correspondientes a los métodos tradicionales, se emplearon con alumnos de primer nivel de Extensión de Idiomas en cuatro (4.) grupos de 30 estudiantes cada uno, los cuales se homogeneizaron tanto cuanto fue posible en lo referente a su grado de conocimiento del Inglés y se diferenciaron en cambio, de acuerdo a edad y grado de instrucción.

La investigación tuvo una duración de dos periodos académicos, en cuanto se refiere a experimentación, verificación, tratamiento estadístico e interpretación de resultados.

El grupo experimental fue expuesto a la influencia del tratamiento y factores como la implementación del Enfoque Comunicativo, con la correspondiente aplicación de los recursos, técnicas y medios para explicarlo, fijarlo y evaluarlo partiendo de una programación progresiva, cohesiva y coherente; mientras que el grupo de control estuvo a cargo de profesores diferentes a los dos experimentadores y no se lo

expuso a la influencia de los factores antes enunciados. Así se determinó las diferencias aparecidas en el grupo experimental al contrastar con el grupo de control.

Las técnicas utilizadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, fueron pruebas orales y escritas aplicadas a los grupos experimentales, bajo las mismas condiciones de extensión, dificultad y tiempo.

Las evaluaciones de carácter cuantitativo estuvieron en un rango de cero (0) a cinco (5). En cada periodo académico se realizaron primero 8 pruebas, de las cuales 4 fueron orales y 4 escritas, promediadas las 8 pruebas se obtuvo la previa de cada estudiante equivalente al 60% luego se aplicó el examen final en forma oral y escrita con un valor del 40%, sumados los valores del 60% y el 40% se obtuvieron las calificaciones definitivas que aparecen en el cuadro No. 1.

Partiendo de que tanto los grupos de control como los experimentales eran bastante heterogéneos en cuanto al grado de conocimiento del Inglés, se vio la necesidad de homogeneizar los grupos, y que como se puede observar en el Cuadro No. 1, en la muestra definitiva se incluyeron 45 estudiantes con nivel de instrucción secundaria y 45 con nivel de instrucción universitaria, algunos de estos poseían estudios de post-grado. La homogeneización se realizó en un periodo pre-experimental de una semana. Primero, se aplicó el pre-test, esta prueba diagnóstica permitió conocer el grado de conocimiento en que se encontraban los 120 estudiantes, detectándose un conocimiento bastante ba

jo en estudiantes con educación secundaria, especialmente en aquellos que habían dejado de estudiar un tiempo considerable, pues era notorio que habían perdido el hábito de estudio el conocimiento del Inglés de los estudiantes con educación universitaria, fue superior y demostraron mayor acenuibilidao al aprendizaje, aunque en los estudiantes clasificados en el tercer grupo de edad (29 a años) el aprendizaje de Inglés no fue món alto debido fundamentalmente a que, entre ellos se presentaron estudiantón con muchos compromisos académicos y laborales que no les permitían dedicarse y asistir regularmente a las clases. Finalizada ln instrucción en cuanto a competencia lingüística, se procedió a aplicar un post-tcst, el cual garantizó aproximadamente en un 70r^ la nivelación de los dos grupos en lo relacionado con la competencia lingüística.

Los experimenuadores tomaron las debidas precauciones para que el pre y post-tcst, no influyeran en la octltud del grupo experimental, motivo por el cual, se niveló únicamente en competencia lingüística, ya que lo fornución de la cual provenían los estudiantes de los dos grupos estuvo basada en los métodos tradicionales con énfasis en los Hótodognudio-oral y direeto. Los estudiantes en ningún momento se enteraron de que formaron parte de un experimento, evitando así que las dos pruebas distorsionaran sun resultados. Kn consecuencia, se obtuvo validez on el tratamiento que se aplicó al grupo experimental.

Finalizada la nivelación, se inició la experimentación con la implementación del Hnfoque comunicativo, aplicando técnicas, recursos y

procedimientos apropiados. El proceso enseñanza-aprendizaje se orientó hacia el uso y no solamente en la utilidad del Idioma. Se entrenó a los estudiantes para que adquirieran tanto destrezas lingüísticas como habilidades comunicativas.

Teniendo en cuenta que cotidianamente los alumnos necesitan emplear conocimientos del sistema lingüístico para lograr un propósito comunicativo con un significado real, se diferenciaron apropiadamente el cómo enseñar una lengua, se los relacionó e impartió eficazmente, partiendo de los fundamentos del Enfoque Comunicativo y su correspondiente metodología.

En fin, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se orientó hacia la lengua como instrumento de comunicación, atendiendo a las diferencias e intereses individuales de los estudiantes, su realidad, su cultura y la cultura de la lengua extranjera. Por consiguiente, la planeación de la programación del curso y la pedagogía se centraron en el estudiante y sus necesidades lingüístico-comunicativas.

### 6.3. Conclusiones.

#### 6.3.1. General.

Medir el aprendizaje después de aplicar los dos métodos de enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

### 6.3.2. Específicos.

6.3.2.1. Comparar el aprendizaje logrado por los estudiantes al aplicar el método tradicional con el obtenido mediante la aplicación del enfoque comunicativo.

6.3.2.2. Verificar si el nivel de instrucción incide en el aprendizaje.

6.3.2.3. Verificar si la edad incide en el aprendizaje al aplicar los dos métodos de enseñanza.

### 6.4. Hipótesis.

#### 6.4.1. Hipótesis general.

Las diferencias de aprendizaje y el nivel de satisfacción de los estudiantes de primer nivel de Inglés, se deben principalmente a la incidencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicados, además de lo concomitante a la edad y el nivel de instrucción.

#### 6.4.2. Hipótesis estadísticas.

##### 6.4.2.1. Hipótesis nula.

No existen diferencias de aprendizaje en los estudiantes, debidas a los métodos utilizados.

Ho:  $\mu_1 = \mu_2$

## 6.4.2.2. Hipótesis alternativa.

El aprendizaje de los estudiantes de primer nivel de Inglés, difiere significativamente al aplicarles los dos métodos de enseñanza-aprendizaje.

Ho:

## 6.4.2.3. Hipótesis nula.

No existen diferencias de aprendizajes en los estudiantes, debido al nivel de instrucción.

Ho:

## 6.4.2.4. Hipótesis alternativa.

El aprendizaje de los estudiantes de primer nivel de Inglés, difiere significativamente al tener en cuenta el nivel de instrucción que poseen los alumnos.

Ho:  $\mu_1 \neq \mu_2$

## 6.4.2.5. Hipótesis nula.

No existen diferencias significativas de aprendizaje en los estudiantes, debido a la variable de control: edad.

Ho:

#### 6.4.2.6. Hipótesis alternativa.

El aprendizaje de los estudiantes de primer nivel de Inglés difiere significativamente al intervenir la variable edad.

Ho: "

#### 6.5. Diseño estadístico.

Debido a que este diseño experimental se propuso comparar los resultados del aprendizaje logrado por los estudiantes que cursaron el primer nivel de Inglés, mediante el empleo de dos métodos totalmente diferenciados, además de que se controló por medio de la incidencia de la edad y el nivel de instrucción en dicho aprendizaje, se adoptó una de las pruebas de significación estadística denominada "análisis de varianza", prueba que determina la probabilidad con que las medias de diferentes grupos de puntuaciones se desvían entre ellas estudiando sus dos formas de variación: intragrupos que se refiere a la variación de un grupo de medias en relación a la media general o total; la segunda, denominada intragrupos, que se refiere a la variabilidad de la media o promedio de las puntuaciones dentro de cada grupo. La variabilidad de las puntuaciones juntas, es la variación total. El análisis de varianza separa lo que corresponde a las diferentes causas de variación, en la varianza de la variable dependiente. (Cuadro No.2).

Esta técnica del análisis de varianza se aplicó teniendo en cuenta lo siguiente:

Las muestras que componen los grupos experimental y de control son independientes.

2- Se ubicó al azar a los estudiantes en cada uno de los grupos, después de diferenciarlos en cuanto a grupo de edad y nivel de instrucción.

1- En un período pre-experimental de una semana, se homogeneizó a los dos grupos: de control y experimental, en cuanto a su grado de conocimiento.

El diseño factorial que responde a la forma  $3 \times 2 \times 2$ , hace que se conformen 12 grupos de 8 estudiantes cada uno. Este diseño se deriva del tipo de niveles de las variables intervinientes, cuya diagramación se presenta en el cuadro No.1.

6.5.1. Tratamiento de las variables.

#### 6.5.1.1. Clasificación.

En el diseño experimental ideado se tuvo en cuenta:

1- Las variables independientes.

Son los métodos de enseñanza-aprendizaje ya descritos: "audio-

oral-indirecto" y el "Enfoque Comunicativo".

La variable dependiente.

La conforma el aprendizaje.

3- Las variables de control.

Las constituyen:

a- La edad que se clasifica en tres (3) grupos:

"A": de 17 a 22 años. "B": de 23 a 28 años y "C": de 29 a 34 años,

b- El nivel de instrucción, en el cual, se considerará, dos niveles: secundario y universitario.

6.5.1.2. Operacionalización.

Mediante el análisis de varianza múltiple y la contrastación de medias (Prueba Scheffé), se determinó que:

1- Los métodos incidieron en el aprendizaje de los estudiantes,

El método experimentado originó mayor aprendizaje.

3- El nivel de instrucción influyó en el aprendizaje del Inglés, y

4- La edad incidió en el aprendizaje de Inglés.

El nivel de significancia adoptado en el presente diseño es de  $\alpha = 0.01$ .

### 6.5.2. Población y muestra.

La población que se consideró en este diseño la conformaron todos los estudiantes de Inglés matriculados en el Servicio de Extensión de Idiomas de la Universidad de Haraño.

De los 120 alumnos matriculados en el primer nivel de Extensión de Idiomas se retiraron 20 estudiantes de los 100, se tomó una muestra definitiva de 96 sujetos, con el fin de lograr coincidencia entre los grupos de edad y el nivel de instrucción, descartando 4 estudiantes por el método aleatorio. De los 96 alumnos, 48 correspondieron al grupo de control, con el cual se desarrolló el Método 1 (Audio-Oral y Directo) y 48 estudiantes, el grupo experimental, al cual se le aplicó el Método 2 (Enfoque Comunicativo); los métodos de enseñanza se los tomó como variables independientes y, como variables de control para ambos grupos, se tuvo en cuenta la edad y el nivel de instrucción. Las variables dependientes las constituyeron: el aprendizaje representado en las calificaciones obtenidas y el nivel de satisfacción.

Se tomaron las precauciones necesarias a fin de evitar preferencias selectivas de los estudiantes: para clasificarlos según la edad y el nivel de instrucción, —secundaria y universitaria—, se utilizó el método aleatorio, de acuerdo con el cual, se asignaron los sujetos tanto al grupo de control como al experimental, de manera que cada miembro de la muestra tuvo igual oportunidad de pertenecer a cualquiera de los dos grupos.

de los dos grupos.

Como no fue posible completar la muestra en un solo período académico, los experimentadores debieron realizar la investigación en dos semestres, obteniendo una muestra de % estudiantes, en la forma que ya se explicó anteriormente,

6.6. Procesamiento de datos.

## 6.6.1. Tabulación

CUADRO N° 1

Ins- cio- nal.	METODO 1				METODO 2			
	Audio-Oral-Directo				Enfoque Comunicativo			
	SECUNDARIA		UNIVERSITARIA		SECUNDARIA		UNIVERSITARIA	
		$X^2$		$X^2$		$X^2$		$X^2$
	42	17.64	43	18.49	40	16.00	43	18.49
	39	15.21	40	16.00	39	15.21	39	15.21
	30	9.00	32	10.24	32	10.24	33	10.89
	31	9.61	33	10.89	32	10.24	34	11.56
	32	10.24	35	12.25	30	9.00	38	14.44
	28	7.84	29	8.41	30	9.00	40	16.00
	33	10.89	34	11.56	34	11.56	35	12.25
	34	11.56	38	14.44	34	11.56	36	12.96
2	26.9		28.4		27.1		29.8	
88		91.99		102.28		92.81		111.8
		$X^2$		$X^2$		$X^2$		$X^2$
	30	9.00	45	20.25	41	16.81	49	24.01
	39	15.21	40	16.00	48	23.04	49	24.01
	31	9.61	35	12.25	47	22.09	48	23.04
	33	10.89	36	12.96	45	20.25	46	21.16
	29	8.41	30	9.00	49	24.01	47	22.09
	28	7.84	37	13.69	48	23.04	49	24.01
	27	7.29	39	15.21	39	15.21	45	20.25
	30	9.00	40	16.00	40	16.00	49	24.01
3	24.7		30.2		35.7		38.2	
64		77.25		115.36		160.45		182.58
		$X^2$		$X^2$		$X^2$		$X^2$
	30	9.00	44	19.36	35	12.25	49	24.01
	31	9.61	40	16.00	36	12.96	48	23.04
	30	9.00	34	11.56	30	9.00	47	22.09
	20	4.00	37	13.69	47	22.09	49	24.41
	10	1.00	32	10.24	48	23.04	45	20.25
	35	12.25	36	12.96	40	16.00	49	24.01
	33	10.89	39	15.21	43	18.49	46	21.16
	22	4.84	38	14.44	38	14.44	48	23.04
7	21.1		30.0		31.7		38.1	
93		60.59		113.46		128.27		181.61
	72.7		88.6		94.5		106.1	
		229.83		331.1		381.53		475.99

$$\sum \sum X_t = 361.9$$

$$\sum \sum X^2 = 1.418.45$$

### 6.6.2. Análisis de Varianza.

Con los datos que aparecen consignados en el anterior cuadro, se procedió a transcribir todo el proceso matemático que requiere el análisis de varianxa náltiple. Con los resultaocs obtenidos se elaboró la tabla AHOVA (Cuadro No. 2).

### 6.6.3. Análisis de Varianza-ANOVA

CUADRO 2

Puentes de Variación	Grados de Libertad	Suma de cuadrados	Varianza Estimada	F	Probabilidad	Nivel significancia
1. Métodos	1	16.09	16.09	80.45	A.S.	0.01
2. Nivel de Instrucción	1	7.88	7.88	39.4	A.S.	0.01
3. Edad	2	4.31	2.155	10.775	S.	
4. Método por nivel de instrucción	1	0.19	0.19	0.95	N.S.	—
5. Método por Edad	2	6.20	3.1	15.5	S.	0.01
6. Nivel de Instrucción por edad	2	1.99	0.995	4.975	A.S.	0.01
7. Método por Nivel instruccional por Edad	2	0.33	0.165	0.825	N.S.	—
8. Varianza de error	84	17.18	0.20			
% Varianza total	95	5A.17				

$$F. 1.84 (0.01) = 6.99$$

$$F. 1.84 (0.05) = 3.97$$

$$F. 2.84 (0.01) = 4.97$$

$$F. 2.84 (0.05) = 3.12$$

-Contrastación de Medias. - Prueba Scheffé.

Las fuentes de varianza significativas a un nivel de  $\alpha = 0.01$  son: Métodos, Nivel de Instrucción, Edad, Método por Edad, y Nivel de Instrucción por Edad.

Medias obtenidas por los alumnos teniendo en cuenta las variables:

Método, Nivel de Instrucción y Edad.

V A R I A B L E S		$\bar{x}$
Independientes	M <sub>1</sub> (Audio-Oral-Directo)	3.30
	M <sub>2</sub> (Enfoque Comunicativo)	4.20
de control	Nivel de Inst. Secundaria	3.50
	Nivel de Instrucción Universitaria	4.00
	Edad, Grupo "A" (12 a 22 años)	3.50
	Edad, Grupo "B" (23 a 28 años)	4.00
	Edad, Grupo "C" (29 a 34 años)	3.70

#### 6.6.4 Análisis de resultados.

En el cuadro Mo. 1 se puede visualizar como variables que intervienen en el presente estudio experimental: los métodos como variables independiente; audio-oral y directo que se aplicó al grupo de control con 48 alumnos y, segundo, el enfoque comunicativo que se empleó en el grupo experimental también con 48 alumnos, todos los cuales en adelante se identificarán mediante Método 1 y Método 2 respectivamente. En cada grupo tuvo en cuenta las variables de control: edad, categorizada en tres grupos A: de 17 a 22, B: 23-28 y C: 29-34 años y, finalmente, la instrucción en dos niveles: Secundaria y Universitaria.

Los datos consignados en el Cuadro No. 1 corresponden a las calificaciones definitivas obtenidas por los 96 estudiantes que conforman la muestra, 46 para cada grupo; en cada uno se tomó  $\frac{1}{2}$  con instrucción secundaria y 24 con instrucción universitaria.

Los alumnos de 17 a 22 años con instrucción secundaria a quienes se les aplicó el Método A<sup>^</sup>udio-Oral y Directo, obtuvieron un puntaje de calificaciones de 26.9 en comparación con 22.4 de los estudiantes con instrucción universitaria del mismo grupo de control, lo que significa que los sujetos que poseen mayor instrucción obtienen mayor aprendizaje. Al analizar el grupo de estudiantes de 17 a 22 años del grupo experimental, a quienes se les aplicó el Enfoque Comunicativo, se observa que los estudiantes con instrucción secundaria obtuvieron 27.1 y los sujetos con instrucción universitaria 29.6; al comparar estos dos resultados parciales, sucedió el mismo fenómeno ocurrido en el grupo de control, con la diferencia de que en el experimental los dos promedios son más altos que en aquel, es decir, que al aplicar el Enfoque Comunicativo el aprendizaje es mayor. Siguiendo el análisis horizontal del Cuadro No.1, se detecta que el grupo de control "B" (23-23 años) con instrucción secundaria presenta 24.7 en contraste con 3<sup>^</sup>.2 de los de instrucción universitaria: hay una diferencia de 5.5 a favor de los estudiantes con educación universitaria. Pero se obtuvo mayor aprendizaje en los estudiantes de 23 a 28 años de edad a quienes se les aplicó el Enfoque comunicativo, subiendo de 24.7 a 35-7 en los sujetos de educación secundaria y en los estudiantes de educación universitaria hubo un ascenso de 30<sup>^</sup>2 a 3\$\$.2, demo\_s

trando así una vez más la efectividad del método experimentado.

Si se hace un contraste de los dos grupos A y B, se puede deducir que la edad incidió en el aprendizaje por los resultados obtenidos, los estudiantes del grupo "A" de control (17-22 años) con instrucción secundaria, tienen 26.9 en contraste con el grupo "B", (23 a 28 años) que presentó una disminución a 24.7 y en los individuos con instrucción universitaria: de 25.4 subió a 30.2. Al comparar el puntaje de los estudiantes con instrucción secundaria -grupo experimental-: de 27.1 ascendió a 35.7 (grupos A y B respectivamente) y en los alumnos con instrucción universitaria: de 29.8 subió a 38.2; este fenómeno ocurrió debido a que los estudiantes del grupo B demostraron, en términos generales, que poseían mayor interés y objetivos definidos para el aprendizaje del idioma extranjero. Presentaron mayor dificultad en el aprendizaje, los estudiantes del grupo de control con instrucción secundaria debido a dos razones, la primera, porque los estudiantes tuvieron un intervalo considerable de tiempo carente de estudios entre la terminación del Bachillerato y la iniciación de las clases de Inglés, intervalo de tiempo que fluctúa entre los 6 y 11 años, tiempo suficiente para perder el entrenamiento en técnicas de estudio; segunda, debido a que los contenidos que aprendieron anteriormente mediante los procesos, técnicas y actividades de los métodos tradicionales, dificultaron su adaptación y aceptación de los nuevos.

En el grupo "S" (29 o 34 años), haciendo un análisis general, el puntaje de calificaciones bajó en comparación con el grupo B (23 a 28

años) y subió considerablemente comparándolo con el grupo A (17 a 22 años), así: el grupo de control "A", estudiantes con instrucción secundaria, puntaje de 26.9 bajó a 24.7; en el "3" y el "C" obtuvo todavía un puntaje inferior: 21.1.

Si se comparan estos valores con los logrados en el grupo experimental, es decir, con aquellos estudiantes a quienes se les aplicó el Método<sup>1</sup> (Enfoque Comunicativo), se puede observar que hubo un ascenso en los tres grupos, a pesar de tener instrucción secundaria, así: grupo A = 27.1, B = 35.7 y C = 31.7. En cambio, en los estudiantes con instrucción universitaria del grupo al que se le aplicó el método 1 (Audio-Oral y Directo) se obtuvieron los siguientes valores A = 28.4, B = 30.2 y C = 30.0. En el grupo -1 al cual se le aplicó el Método 2, se observa que: 29.8, B = 38.2, y 33.1

De lo anterior se deduce, que los estudiantes del grupo de control rinden menos en cuanto al aprendizaje del Inglés, especialmente aquellos alumnos que poseen instrucción secundaria y que dejaron de estudiar un tiempo considerable. El aprendizaje mejora en aquellos estudiantes que poseen instrucción universitaria. Pero es decisivo en el progreso del aprendizaje el método de enseñanza porque, si se observan los datos anteriores, el aprendizaje es superior en aquellos estudiantes a quienes se les aplicó el Enfoque Comunicativo o sea el Método 2, presentándose un descenso en estudiantes de 29 a 34 años con instrucción secundaria (31.7), debido al tiempo de carencia de estudios, aunque es superior el puntaje obtenido por los estudiantes

que se le aplicó el Método 1 (21.1) lo que se corrobora con el puntaje de los estudiantes que poseen instrucción universitaria -grupo de control que obtuvieron 30.0, en contraste con los estudiantes del -grupo experimental- con instrucción universitaria que presentan un puntaje de 38.1.

En el Cuadro No.2 se encuentran los siguientes aspectos:

#### 6.6.4.1. Los grados de

1.84 (IX) = F.6.99

1.84 (5%) = F.3.97

2.84 (1%) = F.4.97

2.84 (5X) = F.3.12

#### 6.6.4.2. Fuentes de variación:

1- Métodos con un grado de libertad. Al procesar las calificaciones de los dos grupos de control y experimental y restarle el factor de corrección, se obtiene en la suma de cuadrados 16.09, con el mismo valor para la varianza estimada. El valor de F es de 80.45\* prueba que proviene del cociente entre la varianza intergrupos y la intragrupos, valor que al compararlo con el de F en la Tabla: 80.45 (Fp-F al 1% y 5%) resulta mayor que el obtenido en los niveles de significación al 1% y al 5%; en consecuencia, el resultado es

altamente significativo. Es decir, que los métodos aplicados tienen una incidencia fundamental en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.

2- Nivel de instrucción con un grado de libertad. Al procesar el nivel de instrucción secundaria y el de universitaria de 103 dos grupos, menos el factor de corrección, se obtuvo en la suma de cuadrados 7.55, el mínimo valor para la varianza estimada, el valor de  $F_{(1,102)}$ , prueba altamente significativa ya que incidió considerablemente en el aprendizaje.

3- La edad con dos grados de libertad. Procesados los tres grupos de edad: "A" de 17 a 22, "B" de 23 a 28 y "C" de 29 a 34 años y restándoles el factor de corrección, se obtuvo en la suma de cuadrados 4.31 con una varianza estimada de 2.155, resultado que se obtiene de dividir la suma de cuadrados entre los grados de libertad, el valor de F es de 10.775, es decir que,  $F_{(2,100)} > F_{(2,100)}$  al  $\alpha = 0.05$ . Por lo tanto, es significativo, ya que la edad incidió considerablemente.

4- Interacción Método por edad con dos grados de libertad. La suma de cuadrados es 6.20, la varianza estimada es 3.1. El valor de F es de 13.5  $F_{(1,102)}$ , se deduce que la probabilidad es significativa.

5- La interacción: nivel de instrucción por edad con dos grados de

libertad. La suma de cuadrados es de 1.99 y la varianza estimada de 0.995. La prueba F = a (F F al 5%) es altamente significativa al 5% y bastante significativa al ( F = al 1%).

La varianza de error o sea la intergrupos es de 17.18, que corresponde aproximadamente a un 30% de la varianza total, lo que no desvirtúa los resultados obtenidos.

Realizada la contrastación de medias entre las variables que resultaron ser significativas mediante la aplicación de la prueba Scheffé, las que Mejor comportamiento demostraron son\*

x de aprendizaje según el M1 = 3.30

x de aprendizaje según el M2 = 4.20

Al contrastar las medias arriba mencionadas, se obtuvo como resultado que el aprendizaje es mayor al aplicar el M2 (Enfoque Comunicativo).

X Nivel de Instrucción secundaria = 3.50

x Nivel de instrucción universitario = 4.0

Se concluyó que el aprendizaje es más alto en estudiantes universitarios.

x grupo de edad "A" (17 a 22 años) = 3.50

pupo de edad "B" (23 \$ 28 anos) = A.OC

Se observo que los estudiantes de 2) a 28 años (grupo "3") logran mayor anrencizaje oue los estudiar.tes de 17 B 22 anos (^rupu "A").

Ei contraste de rcedias entre el aprendizaje logrado al cruaar Me-  
toáo por edad (23 a 28 anos), demostró que la aplicación del M2 es  
n&s efectiva que el Mét^dc con el ^rupu de edad "B".

#### ó.Interpretación de resuitadog,

Para captar con tsayor facilidad, en el cuadro 5 se presentan  
ícticamente los puntajes de calificaciones obtenidas por cada uno  
de loí 12 grupos de 8 estudiantes, que detalla el cuadro No. 1  
jo^ina 2%) correspondiente a la tabulación.

CUADRO No. 3

puntajes de calificaciones obtenidas por los 12 grupos de 8 alumnos cada uno. Síntesis del Cuadro No. 1.

Nivel de instrucción Grupos de edad	MÉTODO 1		MÉTODO 2	
	Audio-oral y Directo		Enfoque Comunicativo	
	Secundaria	Universit.	Secundaria	Universitar.
'A': 17 a 22	26.9	28.4	27.1	29.8
'B': 23 a 28	27.7	30.2	35.7	38.2
'C': 29 a 34	21.1	30.0	31.7	38.1
Totales	72.7	88.8	94.5	106.1
<b>Totales/Métodos</b>	<b>161.3</b>		<b>200.6</b>	

EL análisis de resultados, los puntajes del cuadro anterior y los datos obtenidos mediante la prueba Schiefel, confirman los siguientes asertos:

- 4.7.1. El puntaje total de calificaciones obtenido por los alumnos del grupo experimental a quienes se les aplicó el Método 2 (enfoque comunicativo) fue muy superior (200.6) al logrado por los estudiantes que conformaron el grupo de control (161.3), cuyo aprendizaje se basó en el método 1 (audio-oral y directo), lo cual significa que el enfoque comunicativo influyó favorablemente en el aprendizaje.

GRAFICACION DE LA INTERACCION: NIVEL DE INSTRUCCION POR EDAD.

Calificación

5.0 ^

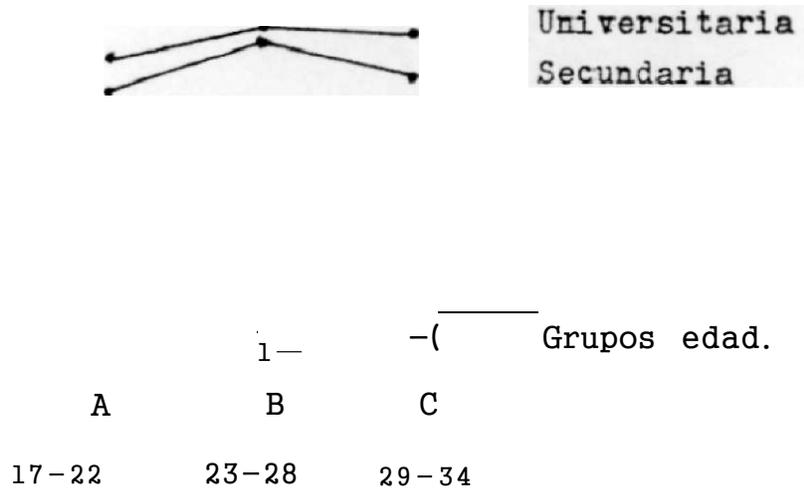
4.0

3.0 ..

2.0

1.0 i.

0.0



GRAFICACION DE LA INTERACCION: METODOS POR EDAD.

Calificación

5.0 τ

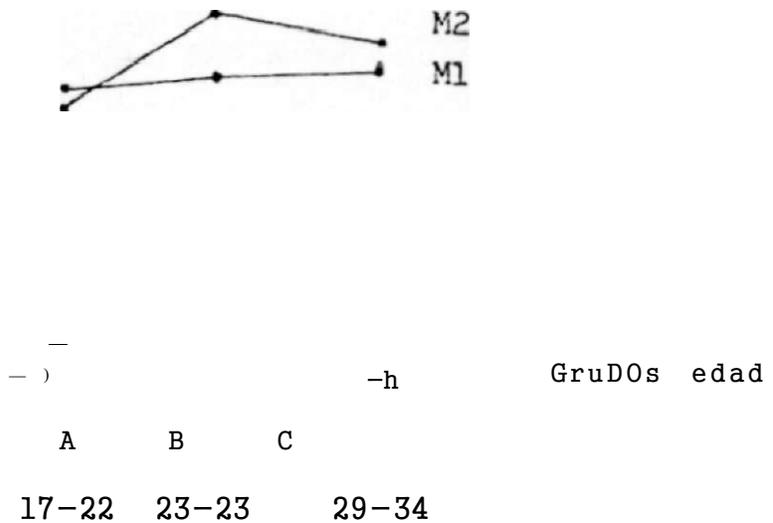
4.0 ..

3.0 ..

2.0 ..

1.0 ..

0.0



- 6.7.2. nivel de instrucción también fue determinante, puesto que en el grupo experimental, los alumnos con instrucción universitaria obtuvieron mayor puntaje (106.1) que los estudiantes con instrucción secundaria (9<sup>^</sup>.5). La misma relación diferencial se presenta en el grupo de control, ya que el puntaje logrado por los discentes con instrucción universitaria (SS.6) supera al obtenido por quienes pertenecían al nivel secundario . La confrontación anterior permite afirmar, por tanto, que el nivel de instrucción universitaria de los alumnos incidió positivamente en el aprendizaje,
- 6.7.3. La edad incide de la siguiente manera en el grupo experimental, los puntajes bajos correspondan al nivel inferior 'A' de 17 a 22 años (27.1 y 29.8) y los puntajes medios, al nivel superior 'C' de 29 a 32 años (31.7 y 38.1) y los altos, al nivel medio 'B' de 23 a 28 años (35.7 y 38.2). Estos puntajes resultan fácilmente explicables, debido a que en el grupo predominan la reflexión y la creatividad características de los procesos, técnicas y actividades del enfoque comunicativo, los cuales, a su vez, facilitan la producción y la interacción comunicativa, precisamente en el nivel medio de edad, que es el de mayor puntaje, se encuentran los estudiantes de últimos semestres de Universidad y los profesionales recientemente egresados, quienes no es que sean superiores a los demás, sino que han adquirido

rido mayor entrenamiento para desarrollar su inventiva, expresar libremente sus pensamientos y transferir la información cuando es pertinente. En síntesis, los alumnos que comenzaron sus estudios y los que han cesado de estudiar varios años, fueron los que alcanzaron menores puntajes, el grupo de control, en cambio, se observa que los puntajes disminuyen progresivamente conforme los grupos de edad van ascendiendo en aquellos que poseen educación secundaria (A: 26.9, B: 24.7 y C: 21.1); mientras que en el subgrupo con instrucción superior el puntaje bajo corresponde al nivel inferior 'A' (28.4); el medio, al superior 'C' (30.0); y, el alto, al medio 'B' (30.2). La interpretación también es más sencilla de lo que parece: el entrenamiento pre-experimental y experimental de todos los integrantes fue memorístico y mecanizante, de allí que los resultados se pueden sintetizar así: cuanto mayor fue la capacidad memorística y repetitiva, mayor también resultó el puntaje alcanzado. Los mayores puntajes los obtuvieron los alumnos que estudian en secundaria y los recién egresados de tal nivel.

Por consiguiente y conforme se concretó en el análisis de resultados (ver 6.6.4.), la edad incide significativamente, pero no por sí sola, sino por la influencia de los otros factores, concretamente de los procesos y técnicas que caracterizan a los métodos aplicados, así como al nivel de instrucción en cada uno de los grupos y niveles.

### 6.8\* Conclusiones.

Como una de las metas de este estudio, fue la de obtener resultados suficientemente confiables para poder generalizar la aplicación del enfoque comunicativo, las conclusiones que se plantean a continuación proceden de los resultados del análisis de variancia, del estudio actitudinal, del seguimiento durante la experimentación y de la entrevista personal que se realizó al terminar la última prueba oral.

6.3.1. Las diferencias en el aprendizaje estudiantil se deben fundamentalmente a los métodos ( $F = 50.45$ ), al nivel de instrucción ( $F = 39.40$ ) y a la edad ( $F = 10.775$ ), a un nivel de significancia inferior al 1% de error.

6.g.2. Como se confirmaron las hipótesis alternativas, se rechazan las hipótesis nulas.

6.8+3\* El aprendizaje de los alumnos que conformaron el grupo experimental fue superior, debido a que se les aplicó el enfoque comunicativo.

6.8.4. El nivel de instrucción universitario de los alumnos incide favorablemente en el aprendizaje, puesto que su promedio de calificaciones ( $X = 4.05$ ), fue muy superior al obtenido por los alumnos con instrucción secundaria ( $X = 3.48$ ).

6.6-5\* La variable de control edad también influye en el aprendizaje, -el grupo 'A' (17 a 22 años) rindió menos-que los grupos 'B' (23 a 28 años) y 'C' (29 a 34 años)—, como se puede deducir de los siguientes promedios de calificaciones: A: X = 3.50? B: X = A.02; C: I = 3.77.

6.6.6. Los estudiantes de los grupos 'B' y 'C' demuestran mayor interés, motivación y necesidad con respecto al aprendizaje del Inglés, ya que tienen objetivos claramente definidos.

6.6.7. Durante el seguimiento se logró detectar que en los estudiantes del grupo 'A' (17 a 22 años), la deserción fue mayor que en los alumnos de los grupos 'B' (23 a 28 años) y 'C' (29 a 34 años).

6.6.8. El aprendizaje intergrupos de edad progresivamente decreciente en el grupo de control, se debió en parte, al cansancio y a la desmotivación que origina el predominio de técnicas memorísticas, así como de actividades repetitivas y mecanizantes características de los métodos estructurales.

6.6.9\* En el grupo experimental, quienes alcanzaron los mayores logros en el aprendizaje, fueron los alumnos más capacitados para reflexionar, crear e interactuar comunicativamente.

6.6.10. En el mismo grupo experimental y a pesar de la motivación y el interés que demostraron siempre los integrantes del grupo 'C

de edad, su ausencia notoria a clases, provocada por múltiples compromisos académicos y laborales, incidió negativamente en el aprendizaje.

ó.8.11. Los alumnos cuyo aprendizaje procede de un enfoque estructuralista, se inquietan e inhiben cuando se trata de conversar; pueden dar una y hasta varias respuestas, pero se sienten incapaces de interactuar comunicativamente. ^

Esta limitación es igualmente notoria al tratarse de recursos y medios; la lectura que realizan es únicamente comprensiva y las Ayudas las emplean sólo para simular situaciones textuales o para facilitar prácticas memorísticas.

Los alumnos que aprendieron mediante el enfoque comunicativo, en cambio, son capaces de sintetizar, ampliar y transferir información, así como de describir situaciones y relatar eventos.

De allí que los recursos y medios los utilicen para adaptar las situaciones textuales a las contextuales, para expresar sus deseos, necesidades y vivencias en general, es decir, para comunicarse con los demás.

### 6.9. Sugerencias y recomendaciones.

Después de haber precisado los resultados y conclusiones de la experimentación, conviene dar una mirada retrospectiva al trabajo que se realizó durante el transcurso de esta investigación, a fin de lograr una visión de conjunto cuyo análisis cuidadoso facilite la selección y puntuación de las experiencias y previsiones necesarias para futuras aplicaciones.

El mismo hecho de que la teoría que fundamenta el enfoque comunicativo, constituyera un campo discutido ampliamente por psicólogos, sociolingüistas y etnolingüistas antes de que los metodólogos plantearan las estrategias y actividades pertinentes, obliga al docente a realizar un serio análisis de los procesos generales que supone su aplicación, así como de los específicos cuyas técnicas, tareas y actividades se traducen en logros.

Para que el planeamiento resulte eficaz, hay que realizar un diagnóstico tendiente a identificar los recursos, las necesidades, las demandas, los problemas del medio, en este caso, de los alumnos de Pasto y del departamento de Nariño.

Al efectuar el análisis de necesidades se comprobó que para los alumnos no es suficiente con que se los capacite para comprender un texto concerniente a su área de estudios o de especialización.

La mayor prueba la constituyen los estudiantes del Servicio de Extensión de idiomas, cuyo nivel de instrucción\* secundario o univer^sitario, no obsta para que expresen la necesidad de adquirir una competencia comunicativa. Y conste que ambos niveles han recibido similar entrenamiento.

En toda especialidad, según ellos, "se necesita dominar el Inglés, para superarse y desempeñar sus labores con mayor eficiencia". No se debe olvidar que no fueron los alumnos a quienes antaño obligaron a limitar las metas alcanzables, sino, en realidad, la enseñanza estructuralista y mecanizante cuyos recursos no avanzaron más allá de la simulación y de la práctica laemorística con su consecuente aridez y desestimulo. Más aún, debe considerarse que el mayor problema al que tiene que enfrentarse el docente que quiera adentrarse en la enseñanza comunicativa, lo constituyen los hábitos de simulación, memorización y práctica basada en modelos que los estudiantes adquirieron en el pasado. Finalmente, se debe analizar cuidadosamente los recursos y medios: textos, carteles visuales, grabaciones, etc., puesto que los métodos estructuralistas trataban de lograr la competencia lingüística, siendo que ésta, no constituye sino uno de los componentes de la comunicativa. Este análisis, por tanto, ha de contemplar los inter^s^s y Cegeos del aluianc, las exigencias que les hace el medio profesional, social y cultural, así como lo que precisa aprender de la lengua extranjera.

Durante la programación bav que identificar un propósito concreto

cuyos resultados se puedan verificar en un período de tiempo previamente estipulado y unos objetivos alcanzables (lo que el alumno puede aprender, la competencia que es capaz de lograr) en dicho lapso, a más de asegurarse de que tales objetivos tienden a lograr la competencia y la interacción comunicativas. Después de tantos años de haber orientado la enseñanza hacia la producción de oraciones gramaticalmente correctas, fácilmente se puede caer en el error de desenfocar los objetivos. El análisis de recursos y medios también es importante, puesto que su orientación metodológica influye directamente en la definición de metas. Pero, por sobre todo, el proceso metodológico, los contenidos a desarrollarse y el sistema de evaluación que se adopten, resultan fundamentales para sobrepasar el nivel oracional y alcanzar el proposicional, el discursivo y el comunicativo.

En cuanto al proceso metodológico, resulta aconsejable adoptar el propuesto por Keith Morrov, cuyos pasos: concreción de objetivos, presentación, práctica y transferencia ya se describieron en el marco teórico (ver 6).

Este modelo, entre otras, presenta las siguientes ventajas:

- 1- Aunque concuerda en varios aspectos con los modelos psicológicos del aprendizaje propuestos en los últimos tiempos, no se ciñe a ellos, lo cual resulta favorable y hasta prudente, puesto que actualmente, mucho se tilda de conductistas (con razón en algu-

nos pasos) a dichos modelos:

2- en ninguno de los procesos se descuida la evaluación, ni tampoco la realimentación en lo que cabe aplicarla:

facilita la adaptación a los recursos disponibles en el medio, así como la integración de destrezas:

4- propugna el mejoramiento de habilidades tales como la comprensión auditiva, la lectura crítica, la interpretativa y la investigativa.

La práctica demuestra que al explicitar los objetivos, se crean expectativas, se fundamenta la motivación y se precisan los alcances, dando allí la importancia que reviste su concreción para todo proceso, tarea y actividad. Igual sucede con la evaluación, cuya propiedad procedente de la visión sistémica, se debe programar de modo que verifique desde la captación de objetivos y la comprensión auditiva, hasta la consecución de metas y la adquisición de destrezas, habilidades y competencias.

Al programar los contenidos, es preferible plantear tanto los objetivos estructurales como los funcionales, con lo cual se evitan confusiones y errores que puedan perjudicar el avance normal del aprendizaje y las adquisiciones.

Durante el desarrollo programático, el cual supone la práctica de todos los aspectos considerados previamente, no hay que alinderar la competencia lingüística de la comunicativa; por más que se trate de principiantes, no es difícil efectuar el entrenamiento estructural al mismo tiempo que el tendiente a obtener la producción discursiva\* Para adentarse en tal enseñanza, el docente debe seleccionar con acierto los recursos que emplea y las actividades que realiza de modo que unos procuren la fundamentación gramatical, mientras otros propician la reflexión, la creatividad y, en consecuencia, la capacitación discente para usar la lengua extranjera como medio expresivo e interactivo.

Finalmente y, al par que la integración natural de las habilidades, hay que procurar el empleo de técnicas (como la del proyector o del franelógrafo) y de ayudas (como los carteles visuales y grabaciones) de manera que induzcan a la descripción, al relato, a concretar información para poder transferirla con acierto. esta foraa, actividades como la selección, la transformación, el pareamiento, la ampliación, la reducción, el ordenamiento, la asociación, el análisis, la síntesis, fácilmente sobrepasarán el nivel oracional y alcanzarán el macroproposicional que fundamenta la interacción de los usuarios de la lengua.

**BREVE COMENTARIO FINAL.**

Ni los grandes avances de la 'Lingüística comunicativa' como actualmente se la denomina, ni los correspondientes aciertos metodológicos para llevar a la práctica tal teoría, ni menos aún, los resultados satisfactorios de este trabajo experimental, garantizan que la aplicabilidad del Enfoque Comunicativo conllevará resultados exitosos en un futuro inmediato.

La reorientación en cuanto al aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, constituye un verdadero desafío para los docentes, puesto que supone muchas implicaciones que van desde el cambio de visión del docente y su actualización teórico-práctica, hasta la reorientación total de su quehacer para lograr que todo proceso, estrategia, medio, recurso y tarea, se orienten hacia el uso de la lengua como instrumento de comunicación y como esencia de la interrelación de los usuarios.

No es un trabajo de su exclusiva responsabilidad, antes por el contrario, se necesita una labor interdisciplinaria, coordinada, constante y esforzada de los teóricos, los metodólogos, los profesores y los alumnos cuyos aportes y participación activa logren superar los desaciertos, solventar los problemas y obtener el aprendizaje adecuado y eficiente.

EL interés de participar en la labor anteriormente expresada, hizo que realizáramos un estudio actitudinal ('a m&s del estadístico ya descrito), cuyos resultados satisfactorios, al tiempo que confirman la confiabilidad de este trabajo, permiten adentrarnos con seguridad en las investigaciones subsiguientes.

## BIBLIOGRAFIA

1. ALLEN, J.F.B. y WIDDOWSON, H.G. Grammar and language teaching. Edinburg University Press. Edinburg. 1975.
2. ANDER, Ezequiel. Introducción a las técnicas de investigación social. Humanitas. Buenos Aires. 1971.
3. ARNAL, Justo y OMEDES, Antonio. Fundamentos de Estadística. Daimon. Barcelona. 1931.
- BATISTA, Enrique. Escalas de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica. Copi-yepes. Medellin. 1982.
5. BASTIDE, LEVI-STRAUS, LAGOFFE, LEFEBVRE y otros. Sentido y usos del término estructura en las ciencias del hombre. Psicología Social y Sociología. Volumen 35. Paidós. Buenos Aires. 1971.
6. BOLANO, Sara. Introducción a la teoría y práctica de la Sociolinguística. Trillas. México. 1982.
7. BOLINGR, D. Linguística y sociedad. Siglo XXI. México. 1976.
8. BROMH, Gilliam y YULE, George. Discourse analysis. Cambridge University Press. London. 1983.
9. BHUMFIT, Christopher. Communicative methodology in language teaching. Cambridge University Press. London. 1983.
10. BRUMFIT, Ch. y JOHNSON. The Communicative approach to language teaching. Oxford University Press. Oxford. 1981.

11. CELE-MURCIA, Marianne. Teaching English as a second or foreign Language. Newbury House. Massachusetts. 1973.
12. CENTRO DE TRADUCCIONES UNIVALLE. Lenguaje y sociedad. Univalle. Cali. 1983.
13. CLARK, Herbert and CLARK, Eve. Psychology and language. Harcourt Brace Gavanovich. New York. 1977.
14. CURRIE, William. New directions in teaching English language. Longman. London. 1975.
15. CHOMSKY, Noam. Estructuras sintácticas. Siglo XXI Editores. S.A. España. 1974.
16. DE GREVE, Marcel. Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. Fragua. Madrid. 1971.
17. DE SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. (publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye). Losada. Buenos Aires. 1980.
18. DILLER, Conrad. The language teaching controvercy. Newbury House Publishers. New Hampshire. 1977.
19. DINNEEN, Francis P.S.J. An introduction to general linguistics. Holt, Rinehart and Winston. New York. 1967.
20. DOBSON, Julia. The notional syllabus: theory and practice. Forum. April. 1979.
21. DUMAZBIDIER, Joffre y otros. Esúructuralisao y Sociología. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1989.

22. ESCOTET, Miguel A. Estadística Psicoeducativa. Trillas. México. **1982**.
23. ESTAÑELAS, Juan. La Psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros. Anaya. Madrid. 1971.
24. FINOCCHIARO, Harry. The functional-notional syllabus: promise, problema, practice. *Form*. April. 1979.
25. FUCHS, C. y LE GOFFIC P. Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas: Lengua-Lingüística-Comunicación. Hacliette. Buenos Aires. 1979.
26. GABORIAU, Harc y otros. Bstructuralismo e Historia. Ediciones Hueva Visión. Buenos Aires. 1969.
27. GIGLIOLI, Pier Paolo. Lan<sup>g</sup> and social contcxt. Penguin Books. London. 1972.
28. HAWKES, Harry. The notional syllabus. discourse analysis. and ESP materials. *Forum*. April. 1979.
29. HERRIOT, Peter. Introducción a la Psicología del lenguaje. Labor. Barcelona. 1977.
30. HYMES, Dell. On communicative competence. Fenguin Books. London. 1972.
31. JOBUSH, Wilma. Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Fontanella. Barcelona. 1974.
32. JOHNSON, Keith and Morrow, Keit. Communication in the classroom. Longman. London. 1981.

33. KERILGUER, Fred. Investi'raci3n del comportamiento. Interamericana. M3xico. 1979.
34. LABOV, Milliam. SociolingHistic patters. University of Pennsylvania Press. Pennsylvania. 1977.
35. L<WDO, Robert. Language teaohing. McGraw Hill. Ncv Yorii. 1972.
36. L/JJDRIULT, Bemard. la comunicaci3n: qu'entice ou'on enseirne? Bulletin de L'ACLA. 1982.
37. LAWRENCE, Mary. Writing as a thinkinr process. University of Michigan Press. Ann Arbor. 1972.
38. LEESON, Richard. Fluency and lanf-uage teaching. Longman. 1979.
39. MACKEY, Milliam. Francis. Language teachinr analysic. Indiana University. Press. Bloomington and London, 1967.
- MAHOLIU, Marie. El Estructuralisoo lifi^Uistiao. Ediciones C&tedra. Madrid. 1977.**
- MOIRAND, Sophie. L'ensei^nement de la lanf-ue comme instrument de comunicaci3n. Bulletin de L'ACLA. 1981.
- MOORE, J.D. Some recent developments in En^rlish Lanruare Tea-chin^. Publicaciones Universidad de los Andes. Bogot3. 19S1.
43. HDUÍJIN, Georges. Historia de la Lingüística, desde los ori"enes hasta el si"lo XX. Gredos. Madrid. 1967.
- HIVETTE, Jos. Principios de Gramática Generativa. Fragua. Madrid. 1973.

45. ORMAN, Willard. Palabra y objeto. Labor. Barcelona. 1963.
46. OSGOOD, Charles; SEBEOK, Thomas y DIEBOLD, Richard. Psicolingüística: problemas teóricos y de investigación. Planeta. Barcelona. 1974-
47. PARDIMAS, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Siglo XXI. México. 1972.
48. PAUSTON, C. Linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*. Volume 17. March, 1983. Number 1.
49. PEREZ, Marcel. L'approche communicative: quelques difficultés de mise en application. Bulletin de L'ACLA. **1980.**
50. REISER, Hannes. History of textlinguistics. Mouton. La Haya. 1977+
51. RIVERS, Wilga M. and TKEMPERLEY, Mary. A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. Oxford University Press. Oxford. 1973.
52. RIVERS, Wilga. From linguistic competence to communicative competence. University of Chicago Press. Chicago. 1973\*
53. SABINO, Carlos. El proceso de la investigación. El Cid Editor. Bogotá. 1976.
54. SAVIGNON, Sandra. Communicative competence theory and classroom practice. Addison-Wesley Publishing Co. Illinois. 1982.

55. TAYLOR, W. Learn to listen to English. TESOL Quarterly  
Volume 18. June, 1984. Number 2.
56. THE BRITISH COUNCIL. Skills for learning. University of Malaya Press. Hong Kong. 1980.
57. THE BRITISH COUNCIL. The individualization in language learning. ETC. London. 1978.
58. TRUDGILL, Peter. Sociolinguistics: an introduction. Penguin Books. London. 1974.
59. VINTURA, Albert. Trends in language teaching. McGraw Hill. New York. 1972.
60. VAN DIJK, Toun. Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI. Mexico. 1980.
61. WILKINGS, D.A. Optional syllabus. Oxford University Press. London. 1976.
62. WIDDOWSON, H.G. Teaching: language as communication. Oxford University Press. London. 1979.

INDICE DE NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. MOORE, J.D. Some recent developments in English Language Teaching. Universidad de los Andes. Bogotá 1981. Págs. 65, 66.
2. MOUNIN, George. Historia de la lingüística, desde los orígenes hasta el siglo XX. Biblioteca románica hispánica. Gredos. Madrid. 1967. Pág. 69.
3. . Ob. cit. pág. 71 a 73. Los propulsores de la orientación fenomenista son: Scherer, Brugmann, Sierverc, Paul y Leskien.
4. CHOMSKY, Noam. Estructuras sintácticas. Siglo XXI. México. 1974. Págs. 45 a 85.
5. HIVETTE, Jos. Principios de Gramática generativa. Fragua. Madrid. 1973. Págs. 110 a 116.
6. DILLER, Konrad. The language teaching controversy. Kewbury House Publishers. New Hampshire. 1977. Pág. 5 a 12.
7. . Ob. cit. Pág. 15.
- 8 y 9. \_\_\_\_\_ . Ob. cit. Págs. 11 a 41. Estas referencias se marcan en los títulos de los apartados para referirse a los principios que se enumeran al tratar el empirismo y el racionalismo sucesivamente, con el fin de evitar las redundancias cuando se conecta al citar cada principio.
10. D'GRIVE, Harcel. Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. Fragua. Madrid. 1971. Págs. 75 a 84.

11. SAVIGNON, Sandra. Communicative competence: Theory and classroom practica. Addison-Wesley Publishing Co. Illinois. 1982. Págs. 6 a 8.
12. CURRIE, William. New directions in teaching languages. Longman. London. 1975. Págs. 31 a 33. Los seguidores de Kenneth Pike fueron: Longacre que en 1976, describió fenómenos discursivos en varias lenguas y Grimes que en 1975, realizó el estudio de varios tipos de discurso en lenguas aborígenes.
13. CURRIE, William. Ob. cit. Págs. 39 a 40. Se hace referencia a la obra HALLIDAY y BASAN. Cohesion in English. Longman. London. 1976.
14. . Ob. cit. Págs. 102 a 103. La referencia corresponde a la obra de SINCLAIR y COULTHARD. Towards an analysis of discourse. Oxford. U. Press. London. 1975.
15. . Ob. cit. 105 a 107. La cita se refiere a la \* obra de PALEK, Bohumil. Reference and text. Gruyter. Berlín. 1977.
16. RIESER, Hannes. History of textlinguistics. Mouton. La Haya. 1977. Págs. 35 a 40. Relación de los trabajos de Todo-rov, Greimas y Bremond acerca de la teoría estructural de la narrativa.
17. . Ob. cit. Págs. 40 a 47. Es la breve reseña de cada uno de los trabajos realizados por los autores que se mencionan.
18. VAN DIJE, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI. México. 1980. Págs. 20 y 21.

- 19, 20, 21 y 22. WIDDOWSON, H.G. Son referencias concernientes a la síntesis de los planteamientos fundamentales que sobre el discurso hace en su obra: Teaching language as communication. Oxford U.P. London. 1979.
23. WIDDOWSON, H.G. Teaching English as communication. Oxford P.P. London. 1979. Pag. 66.
24. BROVH, Gilliam y YULE, George. Discourse analysis. Cambridge University Press Cambridge. 1983. Pág.1.
- BROUN y YULE. Ob. cit. 25 y 26, p&s. 2; 27, p&g. 12; 28, p&xs. 12 y 13; 29, M . 17; 30, pág. 1?; 31, pág. 22; 32, pág. 23; 33 y 34, p^s. 25 y 26; 35 y 36, p&g. 28; 3?, p^ . 29; 3á, p&g. 36; 39, P^cs. ¿9 y 50; ¿0, p\*ir . 51.
- BRUMFIT, Christopher. Communicative methodology in language teaching. Cambridge University Press, Cambridge. 19^3\* PÉ^ . 76. Modelo que propone Roger Scott al referirse a la metodología comunicativa concerniente a la expresión oral.
- BRUHFIT, Christopher and JHOUSON, Kcith. The Communicative approach to language teaching. Oxford U.P. Oxford. 1931. P&gs. 87-88. Tipos de lectura que propone Pugh similares a los propuestos por Lunzer y Gardner y, además, equivalentes en sus planteamientos a los que empleamos en Español.
43. BATISTA, J. Enrique. Escalas de actitudes. Copiyepes. Medellín. 1932. P^ . 79.

A N E X O S

ANEXO No. i

NARIÍO WIV^SITY  
LANGUAGE EÍTTTTJSIOÍ  
SERVICE

EÍJGLISH COURSE

15 HOURS A WEHK

PIRST LEVEL

JANUARY - JULY 1985

TEXT: PATtnJAYS EIJGLISH, Book 1

EÍIGUSH STÜDIES FROGRAH

1- COURSE OESCRPTIOÍ.

This Program is designea for the firct level of students vho are ctudying English in t)ic "Language Extensión Service". It tries to guide to the boninning student of English through to develop- ment of tho four basic language rkills in speaking, listening, reading and vriting, arjd to ensure students' mastery of all ba- sic langitage ctructures.

2- COURSE ORJECTIVES.

A- General.

- . To incnse the studont's interest in foreign language, spe- cially the English lrngucge.

- . To improve the student's hability in auditive phenetics and in the articulatory skills of the English Language.
- . To get the students use the knowledges already acnuirod when they need to use the English Language in normal situations.

#### B- Specific.

- . In listening, the leamer must itear and identify: the pho- nemic sounds, the function uords, the tneaning of vords de- pncding on the contcxt, and the cultural ntcaning embedacd in the messagc.
- . In speaking, the students should obtain from the materials, the bnsis for a vido variety of oral practice.
- . In reading, the students should be helpcd to tne visual sym- bols, and to comprchend the vritten material in the text used.
- . In .vriting, the activitics vill concéntrate on the word and sentence level specially. In addition, the vriting cxrci- ses vill be based on the readings and they vill represent first steps tov-ard developing the concept of paragraph or- ganization or of B&ntences in sequences.

#### METODOLOGY.

Classcs ^\*ill be taugbt in Snçlish with the nodcm **tongue** exclu- sión in the classroom practice. Tenching includes some vocabula- ry and gram^ar points, in order to provide enough progression, to ensure oral practice using various audio-visual tcchnines.

The methodological process will be based on the following steps

- . Presenting a dialog which shows the core structures;
- . Listening, reading and writing the dialog;
- . Dialog memorization and dramatization;
- . Substitution exercises;
- . Speaking activities in order to develop structural forms;
- . Practicing the structures;
- . Reading comprehension;
- . Simulation activities.

#### RESOURCES.

To apply the procedure pointed above, it is necessary to use some resources as chalkboard, flannelgraph, chart, and cassettes

#### 5- TESTING..

To evaluate this level contents, there will be:

- . A quiz for each lesson;
- . A first mid-term test after finishing the fifth lesson;
- . A second mid-term test at the tenth lesson ending, and
- . An oral and written exam to evaluate the whole course content

#### 6- COURSE.

Lesson one.

- 1- Conversation: Are you Rafael?

## 2- Structures:

- . Subject pronouns. I, you, he, she, it, we, they.
- . Simple present of BE: am, is, are.
- . Contractions: subject pronoun - be.
- . WHO questions. YKS/h'O questions. Negative: NOT.
- . Definite article: THE. Demonstrative pronouns: THIS, THAT, Possessive adjective: MY.

## 3- Reading comprehension: "The Scotts and the bakers".

Written practice about the structures studied in this lesson.

## Lesson two.

## 1- Conversation: What are those?

## 2- Structures:

- . Indefinite articles: A, An. Conjunctions AND.
- . Plural nouns. Possessive noun phrase: 's.
- . Plural demonstrative pronouns: THESE, THOSE.
- . Possessive adjectives: MY, YOUR, HIS, HER, ITS, OUR, THEIR.
- . WHAT and WHOSE questions.

## 3- Reading comprehension: "The Scotts and the Bakers".

## 4- Written practice about the lesson contents.

## Lesson Three.

## 1- Conversation: What is his name?

## 2- Structures:

- . MUERE, WHAT, WHO questions review.
- . Prepositionci IN, OH, AT, FROH, adverb: TOO.
- . BE - adjective (nationality). Contractions: ISIt'T, AR3?'T.
- . Possescive adjoctivec and 'S review.

## 3- Reading coraprehension: "Mi^hael is frota Chicago".

Mrritten practice about the unit contento.

## Lcsson four.

## 1- Conversation: Whone sandvieh is this?

## 2- Structures:

- . tfHOSE and MHO qucstions rovieu.
- . Dcmonstrative adjectives: TiiIS, THAT, lHESE, T^iOSE.
- . Possessive pronouns: MIME, YOURS, HIS, HER3, ITS, OURS, THEIR3.
- . Adverb: EITiler.

## 3- Reading coruprehencion: "The Taylor family at home".

Mrritten practice by using sentence linkers.

## Lcsson five.

## 1- Convcrccation: ^fhcre is the tennis racket?

## 2- Structures:

- . Definite md indefinita articles review.
- . Hegative questions uith BE. TnERE IS^ TtijRE ARE.

- . Adjectives: SOME, At!Y with count nouns\*
- . Prepositions of place: behind, in, on, under, next to.
- . Adverbs of place: here, there.

3- Reading comprehension: "The house on the hill: Chapter one".  
Basic written composition about favorite sports.

#### Lesson six.

- 1- Conversation: Which one is your father?
- 2- Structures:
  - . Adjectives as complements and modifiers. pronouns OI, SO!-IE,
  - . Cardinal numbers: one through twenty.
  - . WH questions.
- 3- Reading comprehension: "The house on the hill: Chapter two".  
Basic written composition about food or the student's room.

#### Lesson seven.

- 1- Conversation: Do you have any orange juice?
- 2- Structures:
  - . Simple present of HAVE: I HAVE, HE/SHE HAS, ALIARY V1-^3 "do".
  - . YES/NO questions with I HAVE and YES. Short responses with DO.
  - . Adjectives SO!IE, WITH uncount nouns. Conjunction BUT.
- 3- Reading comprehension: "The house on the hill: chapter three".  
Basic written composition about someone's everyday activities.

#### Lesson eight.

- 1- Conversation: How many sheets of paper do you need?

## 2- Structures:

- + Simple present of regular verbs.
  - . Quantity phrases with OF. Cardinal numbers: twenty to one billion.
  - . HOW MANY questions with BE and DO. WHAT questions with DO.
- 3- Reading comprehension: "The house on the hill: chapter four",
- 4- Written composition about food and drinks or routine activities.

## Lesson nine.

- 1- Conversation: How much are they?
- 2- Structures
- . HOW MUCH questions. Question with OR.
  - . Phrases of quantity. Prepositions AT, IN FRONT OF, OUTSIDE.
- 3- Reading comprehension: "The house on the hill: chapter five".
- 4- Written composition about professions and occupations.

## Lesson ten.

- 1- Conversation: When do you arrive in Miami?
- 2- Structures:
- . Time expressions. Time propositions.
  - . THAT TIME questions with BE and DO. WHERE questions with DO.
  - . Simple present with habitual and future meanings.
  - . Object pronouns: I, YOU, HIM, HER, IT, US, THEM.

Lesson eleven.

1- Conversation: Please give me that pillow?

2- Structures:

- . Imperative: affirmative and negative requests.
- . Indirect objects expressed by position and to one end some review.
- . Two-word verbs with up and down.

Lesson twelve.

1- Conversation: Are you meeting someone?

2- Structures:

- . Present progressive with present participle.
- . That questions with present progressive do not a main verb.
- . Present progressive with future meaning.

Lesson thirteen.

1- Conversation: May I go to the concert, please?

2- Structures:

- . Modals: may/can (permission).
- . Verbs: borrow/lend.
- . Preposition: for.
- . Polite request: Would you...?
- . How (do you spell,...) questions.

Lesson fourteec.

1- Conversation: What instrument do you play?

2- Structures:

- . What + noun questions.
- . Where questions review.
- . Noun suffixes: -er and -ist.
- . Definite and indefinite articles: a, an and the review.
- . Prepositions: at, in review.
- . Compound nouns.

Lesson fifteen.

1- Conversation: First. Los Angeles, then Chicago\*

2- Structures:

- . Ordinal numbers: first through one thousandth.
- . Adverbs: first, then.
- . preposition: on with days and dates.
- . Preposition: to with directions.
- . That question review.

Lesson sixteen.

1- Conversation : Let's go!

2- Structures:

- . Suggestions with Let's.
- . Affirmative and negative tag questions with be requests and object pronouns review.

## BIBLIOGRAFIA

- 1- HATIOX.L COUMCIL OF TKACTiKiS OF Ei^LIS. PathvaYs to Kn-lish.  
Eook^ lj 2, 3. Hev York.
- 2- ALLHü, Harold and C.JiBRELL, Russcl. Tcachin- Enrlich ac a cecond  
Gra^ Hili. Ucv York. 197^.
- 3- DU3Ij-', Fruida and other. Facilitatiar lcmrua^c loarninr. M^Grau  
Hill. Hcv York. 1977.
- GRINDEÍJ,, Robert Othorc. Anicrican rradinrc. HcGrau Hill.  
Neu York. 1977.
- 5- H/JLL, Eugcn.. BuildinR l^rlish contcnccc. Sinon anü Uchustcr.  
Hev York. 1971.
- 6- HALL, ^ugcne. boune on the hill. 500 rord lovol. C.R.A.  
Chicago. 19ol.
- 7- LiJD, Robert. Lado Er.rlrirh Serien, tlookc 1. 2, 3, 5. Royente  
Publishins Co. I-ev York. 197R.
- 8- TAILOR, Grant. Lcamin^ American liínilich. i(cCrav Jiill. líev  
York. 1965.

ANEXO Ho.2

UNIVERSIDAD DE HARIÍJO  
FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS  
SERVICIO DE EXTENSION

ENGLISH FIRST LEVEL SYLLABUS

1- Purpose.

This syllabus development final goal is to enable the students to acquire enough linguistic skills and speech ability to reach a full communicative competence, that is, the ability to speak at normal speed and in a natural way, while giving full attention to thoughts being exchanged.

2- Specific aims.

Some specific objectives to achieve at the end are:

2.1. To increase the students' aural and oral comprehension, mastery of phonetics, and grammar, and textual meaning.

2.2. To amplify the vocabulary use in the daily activities and contextual situations.

2.3. To provide conversation practice based on topics and events which are interesting to the students.

2.4. To improve the students' ability to reach their communicative interactions.

2.5- To enable the students to communicate their thoughts, needs, likes, dislikes, and to transfer information.

3- Description.

This syllabus is designed for the first level English students. It provides enough integrated skills practice about the communicative units and basic linguistic ones to reach the communicative competence; as well as the role concerning to proper speech production context; interpretation based on several texts to meet the needs of students at the beginning stage of learning English as a foreign language.

4- Methodological procedure.

It will be developed by using the communicative approach, which strategic, techniques and tasks just emphasize about the language use after getting a linguistic background, and lots of audio-visual techniques used.

The methodological process will be based on the following phases.

4.1. Setting objectives. To put into operation the students will be going to learn.

4.2. Presentation. To introduce the whole language operation in context, from which the teacher or the students may take out the key items.

Practica. To drill the key items and focus on the main feature of syntax and phonology.

4.4. Transfer. To put the language items in use introducing role-plays, games, information gaps, feedback, etc.

5- Resources.

To apply the procedure pointed above, it is necessary to use some means as chalkboard, flannelgraph, language laboratory, some book, films, charts, and supplementary materials.

6- Testing.

To evaluate this level content, there will be:

6.1. A quiz for each lesson,

6.2. a first mid-term test after finishing the sixth lesson,

6.3. a second mid-term test at the twelfth lesson end and

6.4. an oral and written exam to verify the whole course acquisitions.

7- Time period.

It will be developed in 224 class-hours during the semester academic period, that means, 15 study weeks and 15 class-hours each week.

8- Contcntr.

S.1 Lim^uagc functions.

L'iit mie.

Greet somconc.

Introduce yoursclf and oüierc.

Describe objects rnd peoplç.

Identify ovnerchip.

Give personal information.

Talk about locationc.

Isl]^ about fooc.

Aprese exinter.ee.

TxlK about fanily meniberc.

Providc clarification.

Conplicnt coneone.

Exprecc thrmkc.

Eirprenr needs Mid wants.

Accept than^^s,

**Discur cumtity.**

**Tall: about í'ood pñç drink.**

**Talk about occunctlons.**

**hny nuçb sonethinj ip.**

Teli the tiüic.

Talk about plans and schedules.

Talk about daily routines.

Express likes and dislikes.

Make polite requests.

Talk about clothes and colors.

### Unit three.

Ask for permission.

Ask to borrow something.

Respond to requests.

State agreement.

Talk about entertainment.

Solicit an opinion.

Express an opinion.

Describe a sequence.

Talk about days and dates.

Express uncertainty.

Make suggestions.

Provide confirmation.

### 8.2. Structures.

\*: ^ -i .-' i ^ - ?

- . WriO questions. YES/!ÍO questions. Hegative: NOT.
- . Definite article: THE, demonstrative pronouns: T!IS, THAT.
- . Po3sessive adjective: MY.

## Lesson tvo.

- . Inoei'inite articles: A, AL. Conjunction:
- . Houn plurals. Possccssive noun form: 'S.
- . Plural de;nonstrative pronouns: THESE, 'TÜ03S.
- . Possessive adjectives: MY, YOUe, !ÍIS, HER, ITS, OUK, THEIR.
- . UiiAT and V.HOSE questions.

## Lesson three.

- . tíHERE, t^IAT, tEO fuertions revicu.
- . rrepositione: i::, OM, AT, FRCHL, Advcrb: TOO.
- . BE - adjective (nationality). Contractionst ISÍJ'T, AREH'?.
- . rosceptive adjectives and 'S reviev.

## Lesson four.

- . t'ÍHOSE and !JH0 questions review.
- . Demonstrative adjectives: TIUS, THAT, TEESE, 'IHOSE.
- . possessive pronomis, MIEE, Y01J3S, ]!IS, iiERS, ITS, OUES, THEIR
- . Advcrb: EIT.^ER.

## Lcsror five.

- . Drfinitc and inóefinitc nrticles rcv vicr.
- . Kegativc questions t.-ith EE. THERE IS, AEE.

- . Adjectives: SOME, ANY, with count nouns.
- . Propositions of place: behind, in, on, under, next to.
- . Adverb of place: HERE, THERE.

Lesson six.

- . Adjectives as complement and modifier. Pronouns: ONE, COME.
- . Cardinal numbers: ONE through TWENTY.
- . HOW OLD and EXACTLY questions.

Lesson seven.

- . Simple present of HAVE, PLURAL, HAS, ADVERBIAL VERB "do".
- . YES/NO questions with HAVE and DO. Short responses with DO.
- . Adjective SOME, /j/ with noncount nouns. Conjunction BUT.

Lesson eight.

- . Simple present of regular verb.
- . Quantity phrases with of. Cardinal number, twenty to one billion.
- . YES/NO questions with BE and DO. WH questions with DO.

Lesson nine.

- . HOW MANY questions. Questions with OR.
- . Phrases of quantity. Prepositions AT, ALL, FRONT OF, BETWEEN.

Lesson ten.

- . Infinitive constructions. The preposition.
- . WHAT TIME questions with LE and DO. WHERE questions with DO.

- . Simple present with habitual and future meanings.
- . Object pronouns: HE, YOU, HIM, HER, IT, US, THEM.

## Lesson eleven.

- . Imperative: affirmative and negative requests\*  
 Indirect objects expressed by position and to one and second  
 review.
- . Two-word verbs with up and down.

## Lesson twelve.

- . Present progressive with present meaning.
- . What is the difference with present progressive do as a main verb.
- . Present progressive with future meaning.

## Lesson thirteen.

- Modal: may/can (permission).
- Verbs: borrow/lend.
- Preposition: for.
- . Polite request: Could you...?

## Lesson fourteen.

- . Joint 4 noun constructions.
- . Indirect questions review.
- . Latin suffixes: -er and -ing.
- BF-finite and infinitive particles: and the review.
- Prepositions: at, in review.
- . Compound nouns.



Robert. Lan^uc tencha. HcOrau :jill, Üei' York. 1?74.

7- LEE, for^ . indsy to Motiern ihí:li:h. McGrM Hill. )!ev York.

ÜÁIIÖÜL COL!"CIL OF                      OF ^;OLISH. Pathuayc í^ Enrlich.  
Bookc                      McGrau tüll. iiev York. 1 % .

9- I.'JLOR, Graüt. K^ctcrinr Ac.erican i'^lich. Mc Gw Hill. ücv  
York, 1%\$.

10- YOR!I\*f, Ricnarti. Chodii^tc for vooabulrr/ stu?. l o n ^ . ten  
York. 1981.

ANEXO No. 3.1\* PRIMER INLIR'JJ'LEN'TO DE EVALUACION CONFORME AL, MI.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

DEPARTAHE^TO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTENSION.

ENGLISH FTRST LEVEL MID-TERM TEST.

DATE: \_

ÑAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_

I. Complete the dialog.

RAFAEL: '¿hat's \_\_\_\_\_?

JEFF: That's \_\_\_\_\_ office building \_\_\_\_\_ are \_\_\_\_\_  
buildings.

RAFAEL: Is that a school?

**JEFF:** No, **that's a** \_\_\_\_\_.

RAFAEL: And \_\_\_\_\_'s that?

JOAN: Hiat's \_\_\_\_\_ school. This is a dassroon building, and  
are \_\_\_\_\_, too.

RAFAEL: '¿hat \_\_\_\_\_ those?

JOAN: \_\_\_\_\_ are office buildings.

JEFF: No, they're \_\_\_\_\_. Those are apartment buildings\*

Ji,OAM: \_\_\_\_\_ caris that?

JEFF: It's Carlos Rivera's car.

RAFAEL: That's \_\_\_\_\_ neu car.

JOAN: Mou.

I. Changa to plural.

L. I'm a teacher.

He's a student.

He's glad to meet you.

^ She's my **friend**.

i. It's nis book.

This is a library.

That'n an apartment building.

. I'm fron Colombia.

. She's a housewife.

. He's a fanaer.

. Use possessive adjectives to fill the blanks.

1. Joan is a student. This is\_\_\_\_\_ book.

2. My nane is Rafael Vargas. These are\_\_\_\_\_notebooks.

3. That's jeff, and that's\_\_\_\_\_camera.

4. We're foreign students. These are\_\_\_\_\_booka

5. Lisa is a foreign student. This is\_\_\_\_\_dictionary.

6. Lisa and Maria are sisters. Mr. Broun is\_\_\_\_\_teacher.

7\* This is Rafael. That isn't\_\_\_\_\_calculator.

C. Those Eirc Mr. ?n; Mrs. Johnson. That's\_\_\_\_\_apartniont.

9. Your are a languages teacher.\_\_\_\_\_English books are  
on the shelf.

. Me are students\* \_\_\_\_\_notebooks are on the desks.

IV. Circle the letter in front of the expression that completes each sentence properly.

1.                                   do you do?
  - a. Mho
  - b. HoM
  - c. Hi
  
2.                                   Mrs. Johnson?
  - a. Is that
  - b. Is
  - c. That
  
3. \*Riis is \_\_\_\_\_Johnson family.
  - a. The
  - b. they
  - c. it

Ihat's Jeff. He's \_\_\_\_\_brother.

  - a. This
  - b. are
  - c. my
  
5. This is Joan \_\_\_\_\_my si^ter.
  - a. She
  - b. She's
  - c. The
  
6.                                   car is this?
  - a. Mho
  - b. What
  - c. Mhose
  
7. Tais is \_\_\_\_\_dictionary.
  - a. Jeff
  - b. Jeff a
  - c. whose
  
- B. It is                   \_\_ office building.
  - a. and
  - b. an
  - c. a
  
9. What are' \_\_\_\_\_?
  - a. these
  - b. that
  - c. this
  
10. Those are \_\_\_\_\_.
  - a. dictionary
  - b. dictionarys
  - c. dictionaries
  
11. Kiko tanáka is \_\_\_\_\_.
  - a. Tokyo
  - b. Japanese
  - c. Japan
  
12. Rafael                   fron ^airo.



2. This is the Johnson\_\_\_\_\_.
3. This is Mr. Johnson, my\_\_\_\_\_.  
It's nice to\_\_\_\_\_you.
5. This is\_\_\_\_\_Joimson, my mother.
6. A dictionary is a\_\_\_\_\_.
7. Carlos Rivera's car is\_\_\_\_\_.
8. This isn't an office. It's a\_\_\_\_\_.
9. My car isn't new. It is\_\_\_\_\_.
10. Whose\_\_\_\_\_book is this?
11. Tokyo is a\_\_\_\_\_.
12. Rafael's\_\_\_\_\_is Vargas.
13. His\_\_\_\_\_is Jeff Johnson.
14. Rafael is a\_\_\_\_\_.
15. Engiad is a\_\_\_\_\_.
16. Rafael 's gloves and\_\_\_\_\_are new.
17. The\_\_\_\_\_is Jia's friend.
18. Utis is Lisa's salad and\_\_\_\_\_.
19. Rafael's\_\_\_\_\_is olü.
20. The\_\_\_\_\_and French fries are mine.

VI. Fill the blanks with: IM, ON, AT, FROM, TO.

1. the pictures are\_\_\_\_\_the wall, but not\_\_\_\_\_the floor.
2. I met him\_\_\_\_\_the airport, but not\_\_\_\_\_the road.
3. I visited her\_\_\_\_\_the afternoon, but not\_\_\_\_\_4 o'clock.  
She goes to bed\_\_\_\_\_the evening, but not\_\_\_\_\_midnight.

- The chalk is \_\_\_\_\_ the box, but not \_\_\_\_\_ the desk.
6. Üre classes oegin \_\_\_\_\_ September, but not \_\_\_\_\_ sundays.
7. Rafael is a foreign student \_\_\_\_\_ Colombia. He arrived  
Minnesota.
8. She came \_\_\_\_\_ Bogotá last Sunaay. She'll go \_\_\_\_\_ Ipiales  
tomorrow.
9. ihe students go \_\_\_\_\_ the university \_\_\_\_\_ 5 o'clock.
10. Mr. Scott returns home \_\_\_\_\_ Saturdays, but not \_\_\_\_\_ the  
morning.

WI. Answer the oext questions.

1. How many people are ther in your family?
2. How many brother do you have?
3. Who's your father?
4. What's your mother?
5. Where are your parents now?
6. Where are you from?
7. What's your first name?
8. What's your last name?
9. Where were you born?
10. How old are you?

A3ZX0 No. 3.2. SEGUNDO INSTRUMENTO DE EVALUACION CONFORME AL MI.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTENSION.

ENGLISH FIRST LEVEL MID-TERM TEST.

DATE: \_

NAME:

GRADE:

I. Camelete de diálogos.

MRS. GONZALEZ: Excuse\_\_\_\_\_, sir. What time\_ it?

MR. SPRINCER: It's\_\_\_\_\_eleven o'clock.

MRS. GONZALEZ: do you arrive\_ Miantí.

MR. SPRINGER: We there at 12:30.

MRS. GONZALEZ: That's good. My\_\_\_\_\_plans to meet me\_  
the airport 12:45, and I ^ant  
to be late.

MR. SPRINGER: I always like to arrive too.

MR. SPRINCER: Pardon me, miss\_ do we have lunch?

FLIGHT ATTENDANT: We lunch about thirty minutes,

MRS. GONZALEZ: we eat?

MR. SPRINGER: naji hour.

MRS. GONZALEZ: That's good. I like  
early lunch.

MR. SPRINGER: , too.

II. Fill the blanks with the proper form of BE in present or past.

1. \_\_\_\_\_ you Jeff?
2. I \_\_\_\_\_ Mary.
3. This \_\_\_\_\_ Rafael
4. Jeff and I \_\_\_\_\_ friends.
5. They \_\_\_\_\_ teacher.
6. My mother \_\_\_\_\_ at home yesterday
7. Those boys \_\_\_\_\_ in class last night.
8. That girl \_\_\_\_\_ here last month.
9. Me \_\_\_\_\_ in Miami last vacation.
10. They \_\_\_\_\_ in the bank last Friday.

III. Write the plural form.

1. The book \_\_\_\_\_
2. a box \_\_\_\_\_
3. the story \_\_\_\_\_
4. The room \_\_\_\_\_
5. a student \_\_\_\_\_
6. a baby \_\_\_\_\_
7. the woman \_\_\_\_\_
8. an apple \_\_\_\_\_
9. the child \_\_\_\_\_
10. an address \_\_\_\_\_

IV. Integrate the sentences like the model.

0. He is a boy. He is tall.     He is a tall boy.
1. He is a man. He is rich. \_\_\_\_\_
  2. He is a teacher. He is old. \_\_\_\_\_
  3. He is a doctor. He is young. \_\_\_\_\_
  4. He is an engineer. He is capable. \_\_\_\_\_
  5. She is a girl. She is short. \_\_\_\_\_
  6. She is a secretary. She is polite. \_\_\_\_\_
  7. She is a nurse. She is pleasant. \_\_\_\_\_
  8. She is a clerk. She is pretty. \_\_\_\_\_
  9. It is a desk. It is big. \_\_\_\_\_

10. It is a door. It is green.

V. Arrange the words or groups of words into sentences.

1. hat, is, in, the closet, there, a.
2. there, on the shelf, are, glasses, some..
3. in the kitchen, is, there, sugar, some.  
rice, there, in the box, is, some.
5. there, a, is, meeting, at.
6. watches, some, in the desk, are, there.
7. in the dish, candy, some, there, is.
8. pencils, yellow, on the table, are, some, there.
9. some, are, big, there, in the box, peaches.
10. bread, in the kitchen, is, some, there.

VI. Fill each blank with the proper word in the list.

dog                      pretty                      town                      garden                      occupation

1. New York is not a \_\_\_\_\_; it is a city.
2. Mr. Holt grows flowers in his \_\_\_\_\_.
3. The flowers he grows are very \_\_\_\_\_.
- What is your \_\_\_\_\_? I'm a student.
- My brother has a new \_\_\_\_\_ to play with-

teaching                      changes                      twentieth sailor                      garden

6. Peter is a \_\_\_\_\_. He works in a ship.
7. The years 1901 to 2000 are the \_\_\_\_\_ century.

8. I enjoy\_\_\_\_\_. It is my profession.
9. Can life\_\_\_\_\_on the other planeta?
10. The nev sciences today are producing many\_\_\_\_\_.

electrical      mechanie      computers      engineering      programmer

11. Highway\_\_\_\_\_is the science of planning roads.
12. A BEun who aoes computer programming is a\_\_\_\_\_.
- 13< Television is an\_\_\_\_\_appliance.
14. Henry fixes cars. He is a ^\_\_\_\_\_.
- 1\$.\_\_\_\_\_are machines that can ansver questions.

VII. Change the next sentences to cuestiona.

1. Mr. Johnson is Jeff's father.\_
2. This ia our English teacher.\_
- 3\* Ihere are some books on the shelf,
4. Peter and Paul are my friends.\_
5. There is soee milk in the bottle.\_
6. I have some grape juice.\_
7. He vorks in a restaurant.\_
8. The flight attendant have peanuts,
- 9.. He arrives in Wev York at 5:00.\_
- ID. Roberta can go to the rock concert,

VIII. Fill the blanks vitb the correct QURSTTORS '¿ORD, according to each ajisver.

are you fren?	I'm frofn Pasto.
is his ñame?	it is Peter.
Bogotá?	It is in Colombia.
is that?	That's Rafael.
are these?	Lnose are John's.
one is ycur father?	'rhe tall one.
is Susan?	She's tventy yers ola.
books do you have?	1 have ten.
cugar do you want?	I vant three spoons.
does he play tennis?	On Saturdays.
does he vork?	In a bank.
do you study?	every aftermoon.
are you today?	Very Wall.
are you?	Henry Smith^
ara you?	I'm an engineer.

ANEXO No. 3.3. TERCER INSTRUMENTO OR AVALUACION CONFORME AL 41.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTENSION.

ENGLISH FIRST LEVEL FINAL EXAM.

NAME

GRADE:

I. Pili the blanks with: doesn't, don't, aren't, isn't or am not

1. The book \_\_\_\_\_ on Mía table.
2. Those students \_\_\_\_\_ study very hard.
3. Those men \_\_\_\_\_ from England,
4. I \_\_\_\_\_ ready yet.
5. That woman \_\_\_\_\_ come from Paris,
6. The children \_\_\_\_\_ in the room.
7. Those people \_\_\_\_\_ like coffee.
8. Miss Petera \_\_\_\_\_ a student here.
9. Rafael \_\_\_\_\_ study English.
10. The money \_\_\_\_\_ on the table now.
11. That student \_\_\_\_\_ Know the answer.
12. You \_\_\_\_\_ from England.
13. Me \_\_\_\_\_ know that article.
14. Mr. Johnson \_\_\_\_\_ busy today.
15. Peter \_\_\_\_\_ in that store.

II. Fill each blank with the "object pronoun" corresponding to each

expression in front of it.

- |                |   |
|----------------|---|
| the book       | 1. The boy is reading_                    |
| Toa            | 2. The students are talking to            |
| John           | 3. Mary is studying her lessons with      |
| Televisión     | The Johnsons enjoy very much*             |
| their teachers | 5. The girls and boys like_____very much. |
| the students   | 6. Hiss Erovn expialas the iesson to      |
| th° party      | 7. The erirls are talking about_          |
| our friends    | 8. Me usually meet                        |
| Miss Scott     | 9. Those men are speaking to              |
| Joseph         | 10. The teachers explain the lessons to   |

III. GIROLE THE LETTER IN FRONT OF THE EXPRESSION 'WHICH COMPLETES EACH SENTEMCE. PROPERLY.

do you do?

- |                                 |            |         |
|---------------------------------|------------|---------|
| Who                             | b. Hov     | c. Hi   |
| P. 'fhis is_____Johnaon family. |            |         |
| a. the                          | b. they    | c. It   |
| 3. _____Mrs. Johnson?           |            |         |
| a. Is that                      | b. Is      | c. That |
| That's Jeff. He's_____brother.  |            |         |
| a. this                         | b. are     | c. my   |
| 5. 'This is Joan_____my sister. |            |         |
| a. She                          | - b.-She's | c. The  |

car is this?





V. Fill each blank with: in, on, at.

1. They live \_\_\_\_\_ West Avenue.
2. Do you buy a new car \_\_\_\_\_ Detroit or here?
3. The Browns were \_\_\_\_\_ Italy two years ago.
4. Mr. Foster works \_\_\_\_\_ 147 E. 76th street in New York.
5. The Johnsons garage is \_\_\_\_\_ back of their house.
6. Would you please park your car \_\_\_\_\_ driveway.
7. The Smiths stayed \_\_\_\_\_ the Lincoln Hotel \_\_\_\_\_ Boston.
8. I'll meet you \_\_\_\_\_ the corner of 34th street.
9. She enjoyed her vacation \_\_\_\_\_ Europe last year.
10. Alice isn't home \_\_\_\_\_ night.
11. There are National Parks \_\_\_\_\_ every section of the country.
12. Do your friends live \_\_\_\_\_ Los Angeles?
13. Our friends are going to meet us \_\_\_\_\_ Times Square tonight.
14. My friend arrived \_\_\_\_\_ Miami last week.
15. Mr. Williams arrived \_\_\_\_\_ the airport half an hour early.

VI. Make information questions based on the underlined expressions.

1. I study Biology nowadays.
2. Grace Scott is very pretty.
3. That English book is Peter's.
4. Jack sells radios in a store.
5. Kathy goes to school by bus.
6. I usually talk to James.
7. Peter talks to James in the evening.

8. They go to the movie on Sundays.
9. Kancy eats some rice for lunch.
10. She buys two skirts every month.
11. That book is Peter's.
12. The plane arrives at 5:30.
13. My jacket is twelve thousand pesos.
14. Here are four books on the shelf.
15. My brother is thirty five years old.

ANEXO M° 3.4. PRIMER INSTRUMENTO DE EVALUACION CONFORME AL ii 2.

UNIVERSIDAD DE NAHIKO.

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTENSION.

ENGLISH FIRST LEVEL MID-TERM TEST.

DATE: .

Name: \_\_\_\_\_

GRADE: \_\_\_\_\_

I. Circle all the words you find in the puzzle. Then write them in the correct place below the puzzle.

F	D	I	C	T	I	O	N	A	R	Y	T	Z	X
A	E	H	F	R	S	O	U	R	S	O	H	J	P
T	S	A	O	C	H	A	I	R	A	U	E	B	O
H	K	M	I	N	E	P	Z	H	L	R	I	R	N
E	W	B	H	I	S	E	O	O	A	S	R	O	W
R	H	U	W	H	O	N	D	W	D	D	S	T	H
A	O	R	C	S	A	N	D	W	I	C	H	H	A
U	S	G	Q	X	R	U	L	E	R	B	V	E	T
N	E	F	M	O	T	H	E	R	W	H	E	R	E
I	F	R	F	N	C	H	F	R	I	E	S	B	G
S	I	S	T	E	R	F	U	S	O	D	A	B	M

A. Things to eat or drink.

3. Things in a classroom.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

5\* \_\_\_\_\_

C. Words to show ownership. D. people in a family. E. Question words

1. j \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_ 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

## II. Read about Kunio Akimori&lt;-

Hi. My name is Kunio Akimori. I'm fifteen years old. I'm from Tokio, Japan. I'm in the United States now\* My mother and sister are in Japan. My school is in KenrYork, l\*t's a large achoolc There are twenty studenta in my English clase.

## A. Noif read about Cecilia Barbosa and fill in the hlanks.

. My\_\_\_\_\_Cecilia Barbosa.  
 sixteen\_\_\_\_\_. I'm\_  
 Sao paulo, Brazil. I'm\_\_\_\_\_Brazil Bow.  
 father, mothar, \_ brother\_  
 in Brasil, too. My school\_\_\_\_\_Sao Pan  
 lo.\_\_\_\_\_small school.\_  
 fiftaen\_\_\_\_\_in my English class.

## B. New write about youyself.

## III. Write the possessive (S').

1. John: Who's that?  
 Mary: That's Haria\_\_\_\_\_father.
2. John: Is that Maria\_\_\_\_\_boyfriend?  
 iiary: No, that is Carmen\_\_\_\_\_boyfriánd.
3. Johm Do you Know Crace Scott\_\_\_\_\_husband?  
 Marj\*i Yes, I do. He's a farmer.
4. John: Tfho are they?  
 Maryj My sistor\_\_\_\_\_children.
5. John: Is that Mrs. Keller\_\_\_\_\_seCretary?  
 Mary: No that's my secretary.

IV' Fill the blank with: HY, YOLH, HIS, HER or THEIR.

TOMIAC: Is this a pictura of \_ \_ \_ \_ \_ family?'

HARIA: Ko, it\*B a picture of Ali's family.

TOHIKO) is that\_\_\_\_\_sister?

ALARIA: Yes, and that's\_\_\_\_\_brother.

TÜKIKC: And T7ho's that?

^ARIA: That's Ali's nife,\_\_\_\_\_ñame is Magda.

The little boy is\_\_\_\_\_son ¿Lnwar.

TCHIKO: Who are they?\_\_\_\_\_párente?

HARIA! Ho, they're \_ \_ \_ \_ \_ vife'o parcnts.

TCMIKO: Do you have any pictures of\_\_\_\_\_iamily?

MARIA! Yeah. Thia is\_\_\_\_\_nother and these are\_\_\_\_\_sisters.

TOÜIKC: That are\_\_\_\_\_nantes?

HARIA: Cernen sná Rosalía. They're twins. And here's a picture of BB and  
family in front of\_\_\_\_\_house in Merico City.

V. Giréis the bc3t 3ontenoe for eeah dinlop.

1. JET< a. Where are the towela? JOAN: ARE THERE SOME NEV  
b. Is there a towel there? BOOK3 IN TKE BCCKEASE?  
c. Whose tobéis are thosa? JEFF: a. Yes, thera are.  
JIM: They're on tbe shelf. b. Yes, it is.  
c. Yes, it's there.
2. LISA: A. Is there a towel on tha shelf?  
h. Where are the tennis talls?  
c. .^e there any tennis balls on the ehelf?  
JOAN) Yea, there are.
3. RAFAEL: Are there any racketa in your locker?  
J^F: a. Ho, H isn't there.  
b. No, there aren't any there.  
c. No, they're not.
4. CARLOS: Is my jacket in your locker?  
JEFF: No. a. There are some hera.  
b. It's in your locker.  
e. 'Aera nren't any rackets.

ANEXO 3.5. SEGUNDO INSTRUMENTO DE EVALUACION CONFORME AL M2.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTEIJSIOK.

ENGLISH FIRST LEVEL MID-TERM TEST.

DATE:

NAME:

GRADE:

A. Read the description.

Mr. and Mrs. Gordon are on a plane with Mr. and Mrs. Silva and Roberto Silva. The flight attendant has drinks for the passengers.

FLIGHT ATTENDANT: Something to drink?

We have fruit juice- apple, grape, orange, and tomato.

MR. SILVA: Orange juice is O.K.

MRS. SILVA: Grape or apple is fine.

MR. GORDON: Fruit juice. No thanks.

MRS. GORDON: Tomato juice is O.K.

ROBERTO SILVA: No, grape juice please, and no tomato juice either.

Each person has a different drink. Match the person with his or her drink.

- |    |                |                 |
|----|----------------|-----------------|
| 1. | Mr. Silva.     | a. apple juice  |
| 2. | Mrs. Silva*    | b. grape juice  |
| 3. | Mr. Gordon.    | e. orange juice |
| 4. | Mrs. Gordon.   | d. tomato juice |
| 5. | Roberto Silva. | e. ice water.   |

3. Write the question using the cue. Then write the answer.

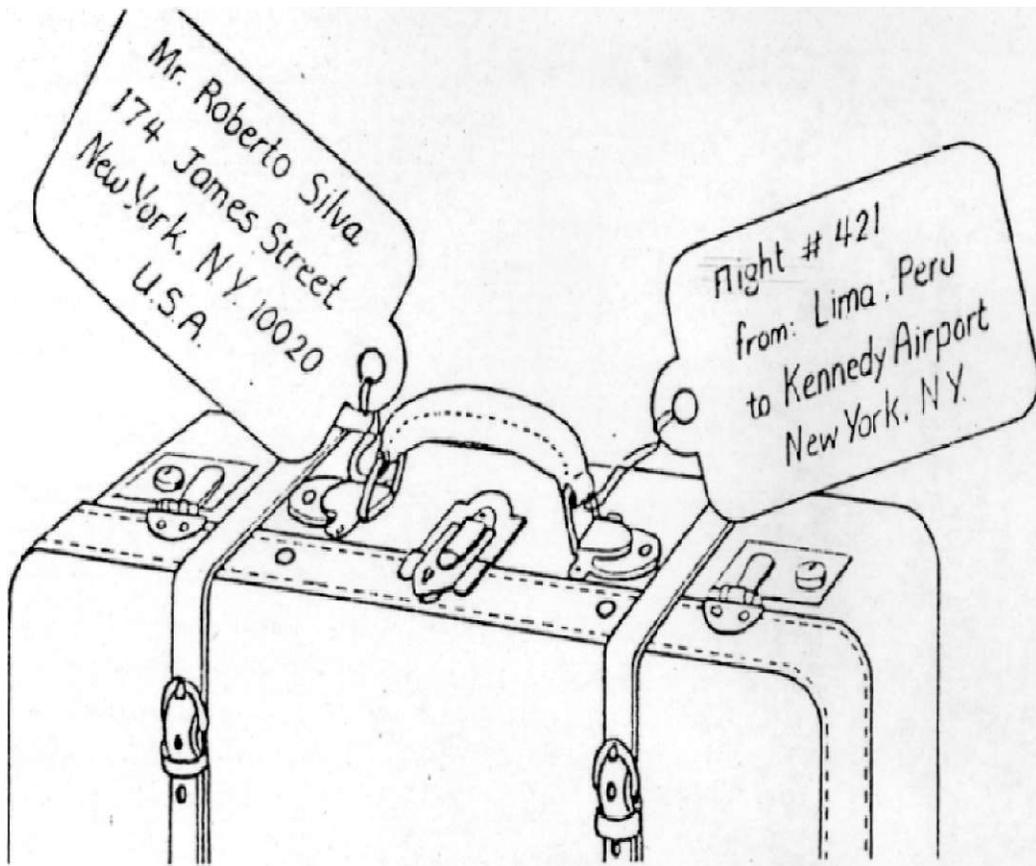
- |                  |                      |
|------------------|----------------------|
| 0. you / tea     | Do you have any tea? |
| yes / we         | Yes, we have some.   |
| 1. she / oranges | ^                    |
| yes / she        | j.                   |

2. she / peanut3\_  
no / she\_\_\_\_\_i
3. they / soft drinks\_  
no / they\_
4. he /milk\_  
no /he\_
5. yon /chocolate\_  
yes/we\_
6. you / coffee\_  
Yes / I\_
7. he /ice\_  
yes /he\_
- E. you / apple juice\_  
no/iE'e \_\_\_\_\_
- 9\* she / ice creant\_  
yes /she\_
10. they /tea\_\_\_\_\_—  
^no / they\_\_\_\_\_.

. Write the numbar that comes next in the serieis

1. one, two, three, four\_
2. ono, three, five, seven\_
3. five, ten, fiftean\_
4. one, five, nine, thirteen\_
5. one, three, six, eight\_
6. onc, "h'wenty, \*two, nineteen,
7. tirenty, saventeen, fourteen, ^
8. ten, eleven, nine, twelve\_
9. tiro, four, six, eight,\_\_\_\_\_.
10. four, thirty, seven, twenty-saven\_

D. Read the tags on the suitcase, then fill in the card below.



Last

First

Address\_

Citizen of\_

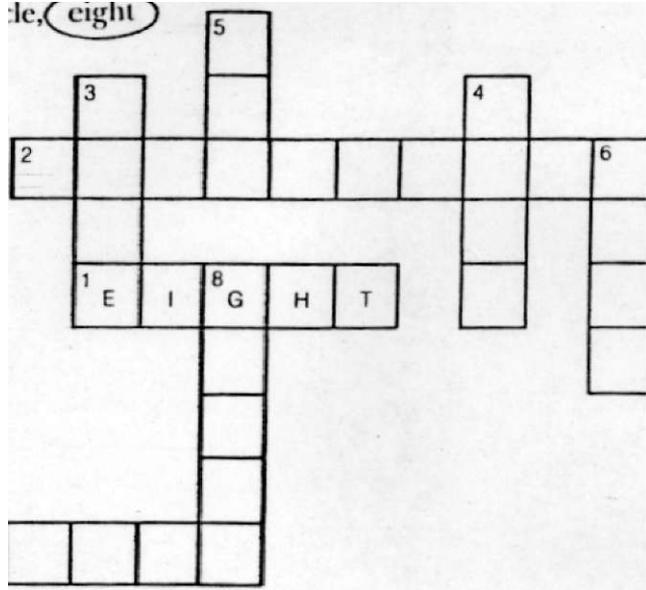
Flight number\_

City of origin\_

City of destination

E. Circle the word does not fit. Write it in the puzzle.

1. p^sscugcr. fligin attcnihuu. gir!. tū
- if?. te:), miik, water, jut<t-
- S. tmve. doesn't, isn't, iueti't, (ioti't
4. mine, they, his, t)tus. yours
- á. tio. and. js. are. has
- (i. behind, unt!ct, next to, sotnc, un
7. jtfke. pcncil. pen, ftesk. book
8. hunttsomc, sitort, t'gív, tail, grapc



Xow            jnMe the wmds iji ttie puzzte

What d' ' \*.. atid Mrs. Gordon have on their flight?

F. Read the sentences below. Then write them in the eorreet place. There are t-wo statements for each person.

- |                        |           |
|------------------------|-----------|
| tagina.                | 1.,       |
| Regina.                | 2.        |
| Regina's brother       | 5.        |
|                        | 4.        |
| Regina's sister        | 5.        |
|                        | 6.        |
| Regina's little sister | 7.        |
|                        | 8.        |
| Regina's parents       | 9.        |
|                        | 10. _____ |

- a. He is a student at a university in Los Angeles, California.
- b. Regina's sister ia thirty years oid.
- c. This is Regina Galvao.
- d. Regina's parent3 work in Rio.
- e. Regina's little sister is fifteen years oid.
- f. Her father works in an office and her mother vroorks at the univorsitye
- g. She's a teller in a bank in Rio ze Janeiro, Brazil.
- h. She doesn't work.
- i. Sha is a doctor in a hospital in Sao Paulo.
- j. Regina's brother doesn't live in Brazil.

ANEXO N° 3.6. TERCER INSTRUMENTO DE EVALUACION CONFORME AL N2.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

SERVICIO DE EXTENSION.

ENGLISH FIRST LEVEL FINAL EXAM.

DATE: \_\_\_\_\_

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_

A. Look at the map and fill in the blanks with: ON, BETWEEN, ON THE CORNER OF, NEAR.

FRANCO: Is there a good restaurant near here?

ALI: Yeah, there are two or three.

There's a Greek restaurant

(1) \_\_\_\_\_ Mercer Street

(2) \_\_\_\_\_ Waverly Place

and Washington Place, and there's a Mexican restaurant

(3) \_\_\_\_\_ Sullivan Street and West Third.

There's a Chinese restaurant too.

It's (4) \_\_\_\_\_ Waverly Place

(5) \_\_\_\_\_ Broadway and Mercer Street.

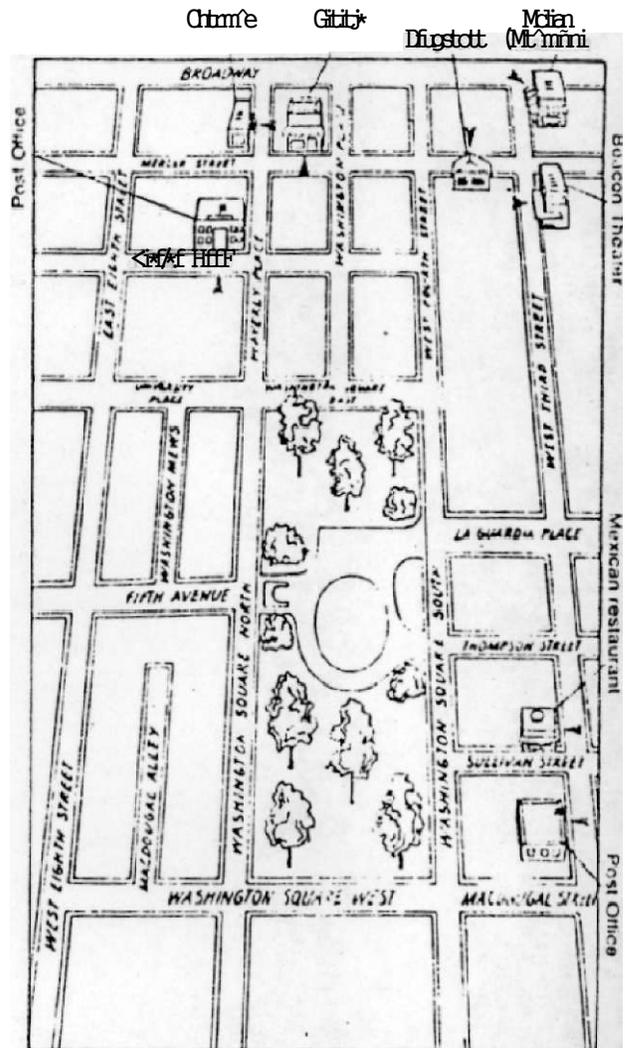
FRANCO: Is there an Italian restaurant?

ALI: I think there's one

(6) \_\_\_\_\_ Broadway and 3rd Street

(7) \_\_\_\_\_ the Beacon Theater.

FRANCO: Great. Thanks a lot.



B. Look at Franco Rossetti's registration form. Then complete Sue Cleve-  
laná's questions and write Franco's answers.

REGISTRATION FORM		AMERICAN LANGUAGE INSTITUTE		NEW YORK UNIVERSITY	
<input checked="" type="radio"/> MR	<input type="radio"/> MISS	NAME: <u>ROSSETTI</u> <u>FRANCO</u>			
<input type="radio"/> MRS	<input type="radio"/> MS	(Last)	(First)	(Middle)	
ADDRESS: <u>35 FIFTH AVENUE,</u> <u>ROOM 717</u>					
		(Street)			
<u>NEW YORK, NEW YORK</u>		<u>10003</u>			
		(City)	(State)	(Zip)	
HOME TELEPHONE: <u>691-4732</u>		SEX: <input checked="" type="radio"/> M <input type="radio"/> F			
OCCUPATION: <u>STUDENT AND HOTEL CLERK</u>		DATE OF BIRTH: <u>APRIL 2, 1955</u>			
PLACE OF BIRTH: <u>MILAN, ITALY</u>		COURSE: <u>ENGLISH 4</u>			
SIGNATURE: <u>Franco Rossetti</u>		DATE: <u>SEPT. 5, 1979</u>			

SUE: \_\_\_\_\_ your name?

FRANCO: \_\_\_\_\_

SUE: \_\_\_\_\_ your address?

FRANCO: \_\_\_\_\_

SUE: \_\_\_\_\_ your phone number?

FRANCO: \_\_\_\_\_ me?

SUE: Your phone number?

FRANCO: \_\_\_\_\_ t

SUE: \_\_\_\_\_ course are you in, Franco?

FRANCO: \_\_\_\_\_ t

SUE: \_\_\_\_\_ are you from?

FRANCO: \_\_\_\_\_.

SUE: 'OX. Thank you.

FRANCO: \*

C. Put these words in the right category.

engineer	mean	son	plumber
sister	thirty	grandfather	forty-nine
farmer	twelve	taxi driver	know
three	salesman	fifteen	mother-in-law
do	mother	spall	understand
thirteen	carpenter	cousin	eight
accountant	have	be	excuse
think	five	musician	niece
housewife	police woman	fifty	seventy-six

1. numbers	profession	verbs	family members
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____	6. _____
7. _____	7. _____	7. _____	7. _____
8. _____	8. _____	8. _____	8. _____
9. _____	9. _____	9. _____	9. _____
10. _____	10. _____	10. _____	10. _____

D. Complete the conversation with the questions at right.

A: \_\_\_\_\_ . Do you have any pictures of your family?  
 B) I have two brothers, but no sisters.  
 A: \_\_\_\_\_ . What do they do?  
 B) One's 16 and one's 21. . Do you have any brothers and sisters?  
 A: \* \_\_\_\_\_ . That does your father do?  
 B) They're both students.  
 A: \_\_\_\_\_ . How old are they?  
 B: He's a retired businessman.  
 A\* \_\_\_\_\_  
 B: Yeah. I have some right here.

-""Jia