

# La lingüística aplicada y la enseñanza del inglés como lengua extranjera: su encuentro en los proyectos pedagógicos

**Jeannette Sánchez Naranjo**

*Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

## INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación (115 de 1994) establece en su artículo 21, "la adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera" como uno de los objetivos específicos de la educación básica primaria y, debido a que el inglés se presenta como una lengua de gran influencia en nuestra sociedad y en el mundo en general, se configura como una de las de mayor demanda. Esto ha generado un creciente interés por el tema de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro país, en la medida en que se plantean algunas preguntas: ¿Cómo lograr que los estudiantes sean competentes comunicativamente en esa lengua? ¿Cómo enseñar una lengua fuera de su contexto socio-cultural? ¿Cómo alcanzar que una segunda lengua ingrese realmente a las aulas y empiece a hacer parte de la vida académica de profesores y estudiantes?

Para responder estas preguntas, es necesario realizar antes algunas precisiones. Entre ellas, que la lingüística puede ofrecer muchas o muy pocas herramientas teórico-prácticas al profesor de inglés como segunda lengua, de acuerdo con el grado de familiaridad que éste tenga con la ciencia del lenguaje y su desarrollo.

En efecto, la gramática tradicional ofrece la posibilidad de trabajar las diversas categorías de una lengua (incluso la lengua materna) no sólo con miras a su identificación sino también para establecer un nivel de realización categorial de acuerdo con las características propias de cada lengua. El estructuralismo, por su parte, tanto en su vertiente funcionalista como descriptivista, ha jugado un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debido a que brinda elementos como los siguientes:

- A partir del análisis funcional en el nivel fonológico, se pueden establecer las correspondencias grafemáticas-fonológicas-fonéticas fundamentales para la asimilación de la pronunciación y la escritura del idioma extranjero.

- A partir del concepto de signo lingüístico, se pueden presentar las equivalencias asimétricas entre significantes y significados y fenómenos como la sinonimia, la antonimia y la polisemia, entre otros.
- A partir de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, se puede dar cuenta de fenómenos como la concordancia, la flexión, entre otros.
- A partir de la noción de transformaciones, se pueden introducir fenómenos como los de la voz pasiva o las oraciones compuestas.

En forma general, el estructuralismo realiza un gran aporte a estos procesos debido a que logra el paso de la inclinación excesiva a la lengua escrita y a la reproducción de modelos normativos, a las diferentes manifestaciones de la oralidad en sus diversos estilos: familiar, formal, informal, etc. La pragmática, de la misma manera, introduce elementos fundamentales como la intencionalidad en el acto de habla y, es a partir de ella, que se han desarrollado propuestas como el *communicative approach* para enseñar la lengua extranjera con fines específicos.

Y es en esta etapa del desarrollo de la lingüística que se centra el interés del presente escrito puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra no sólo elementos lingüísticos sino también emotivos, sociales, laborales, entre otros, que de hecho determinan en gran medida el éxito que se tenga en este complejo proceso de acercamiento a una lengua y su cultura. De esta manera, surge la segunda precisión de este documento: el aprendizaje de una segunda lengua se hace sobre la base de la lengua materna. En este sentido, el español para nuestros estudiantes se convierte en marco de referencia para la adquisición del inglés, de tal suerte que dependiendo de cuan significativos sean los procesos de oralidad, lectura y escritura en español, se construirán, asimismo, los procesos de oralidad, lectura y escritura en inglés.



## LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA

En la posibilidad de responder las preguntas formuladas anteriormente, y sustentar la segunda precisión, es fundamental considerar algunos elementos teóricos provenientes de la lingüística, en especial, de la pragmática y la lingüística del texto las cuales postulan que la interacción social responde al manejo de reglas y procedimientos de uso por parte de los usuarios.

En efecto, es importante empezar por considerar el papel que el lenguaje tiene en la vida del hombre. En palabras de E. Benveniste (1977), éste (el lenguaje) cumple una tarea fundamental, *está en su naturaleza*. El hombre como tal es un hombre hablante, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre. Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto. Sin embargo, todas las características del lenguaje, su naturaleza inmaterial, su funcionamiento simbólico, la posibilidad que ofrece de construir significados sólo se actualizan a través de un sistema. ¿Cuál? No es un problema, cualquiera puede ser, verbal o no verbal, para nuestro caso, la *palabra*, como llama Benveniste (Ibid.) a la lengua, es su actualización; es ella la que asume la función instrumental o vehicular del lenguaje que hace posible la comunicación.

En efecto, tener una lengua significa ser parte de una comunidad, de un grupo social relacionado a través del uso de un conjunto compartido de recursos comunicativos. En palabras de Duranti (1997:332),

having a language means being part of a tradition, sharing a history, and hence access to a collective memory, full of stories, innuendoes, opinions, recipes, and other things that make us human. Not having a language or having only a very limited set of its resources means to be denied such access.

De la misma manera, Gumperz y Bennett (1980), le ofrecen esa vinculación con lo social y la posibilidad de construir cultura,

"La lengua impregna por entero nuestras vidas desde el nacimiento hasta la muerte. Es el vehículo mediante el cual establecemos y vivimos nuestras más importantes relaciones humanas, al tiempo que sirve como instrumento fundamental para efectuar las más corrientes transacciones cotidianas. En forma de poema o de ritual, o bien como canto, folklore, drama, narración o ceremonia, la lengua ha proporcionado y proporciona a los humanos un punto de arranque para la manifestación de sus más profundas experiencias religiosas o estéticas; a la vez que sirve como base para cualquier tipo de trabajo científico, incluido el matemático. Incluso en medio de la sociedad vivimos inmersos en ella, ya que, de costumbre, la mayor parte de nuestros pensamientos se hacen conscientes en forma de frases y palabras. "Costumbre" o "hábito" son palabras clave a este respecto, ya que la lengua es un elemento tan íntimamente ligado a nuestra experiencia cotidiana que raramente tomamos conciencia de ella. Prestamos atención a lo que se dice, pero raramente nos interrogamos sobre el modo cómo ella permite decir las cosas. Sólo cuando la comunicación se interrumpe, tal vez llegamos a darnos cuenta de la lengua como tal lengua".

La lengua, desde esta perspectiva, no puede representarse, entonces, solamente con dos caras: una hacia el significado y otra hacia el significante, sino que debe incluirse otra hacia la conducta comunicativa y la vida social (Hymes, 1972) y la atención que se ofrezca a esta dimensión social no debe restringirse a las situaciones en que los aspectos sociales parecieran interferir en la gramática o condicionarla. Tal como señala Hymes (Ibid).

*El engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y así como las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma, las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad.*

Se privilegia, así, la construcción del proceso comunicativo, de la situación y de las funciones de los interlocutores y se deja en un segundo plano el reflejo estático de una realidad simbolizada. Esta concepción permite oír las diferentes voces que conforman el diverso y heterogéneo tejido de la comunicación y logra identificar los procesos culturales concretos por medio de los cuales los interlocutores negocian esa diversidad.

## LENGUAJE Y ESCUELA

¿Cómo se manifiesta esto en la educación? La escuela es una creación cultural de nuestra sociedad y, en esa medida, "está inmersa en las narrativas del progreso social constante, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales" (Tadeu da Silva, 1995:273). No sólo resume estos principios, sino que, además, es la institución encargada de transmitirlos, de hacerlos generalizados y de ponerlos en práctica, para, en palabras de Freire (1985), llegar a la instrumentalización, la pasivización, la estandarización, la jerarquización, el centralismo y el autoritarismo.

No obstante, su papel es esencial en la construcción del desarrollo integral de sus miembros. Por esto, es fundamental permitir la entrada de la realidad social a las aulas, promover la crítica basada menos en la afirmación de absolutos epistemológicos y más en "narrativas" o "relatos" cuya validez no es absoluta sino que depende de su relación con los intereses y las necesidades de aquellos que los crean, re-crean y activan. En efecto, desde esta perspectiva, la escuela adquiere una dimensión diferente y se convierte en una esfera más de la realidad social del hombre en la que las prácticas discursivas se manifiestan con toda su fuerza. La escuela, en general y el aula de clase, en particular, corresponden, entonces, a prácticas comunicativas, en las cuales los participantes pretenden una construcción del saber de una manera cooperativa.

El trabajo realizado en el aula presenta, así, una particularidad: se trata de la primacía del discurso, de la interacción verbal, para el establecimiento y el mantenimiento de esa "acción colectiva". Por tanto, el papel del lenguaje en la educación no puede reducirse a la delimitación de espacios académicos para estudiar la lengua y aprender el código que permite "hablar bien", "leer" y "escribir". Por el contrario, debe contribuir a la construcción de significados y saberes a través de sus principales actividades: la oralidad, la lectura y la escritura.

Estas tres actividades se han presentado, en diversas ocasiones, como enfrentadas, en la medida en que se concibe la oralidad como "natural y primigenia" y la lectura y la escritura como "modalidades derivadas de lo oral" (Teberosky, 1998:9). En la escuela se han separado drásticamente. Se les da un lugar preferencial a la lectura y a la escritura, sobre la base de un modelo homogéneo e inmutable, y se desconoce la oralidad. Y en esa preferencia, las actividades de leer

El hombre como tal es un hombre hablante, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre.

y escribir se conciben como actividades motrices y perceptivas y, por tanto, como el descifrado de una serie de símbolos y su copia y transcripción, respectivamente.

Sin embargo, las tres actividades en mención corresponden a "variaciones de las formas en que está dividido el mundo del discurso" (Ibid.), constituyen modos de organización diferentes con diversas formas de complejidad, están presentes en todas las esferas de la vida social y cumplen funciones importantes en la existencia de los sujetos sociales. Así, posibilitan al hombre conocer, interpretar, aprender, representar la realidad y transformarla, le permiten también crear y construir vínculos con otros sujetos con una intencionalidad precisa y le brindan, además, la oportunidad de transportarse a otros mundos, conocer otras realidades, fantasear y disfrutar viviendo situaciones posibles gracias a la imaginación y a la riqueza del lenguaje. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura se conciben como procesos de construcción humana, procesos discursivos y, por supuesto, procesos socioculturales que requieren, para su realización, de operaciones cognitivas y metacognitivas de análisis, interpretación, comparación, predicción, anticipación, asociación y memoria, entre otras.

Ahora bien, el reconocimiento de la oralidad, la lectura y la escritura como estas actividades complejas de producción y comprensión de sentido para favorecer la interacción social, la representación del pensamiento y la creación de otros mundos, implica necesariamente un replanteamiento sobre la forma en que se promueve su aprendizaje. Éste tiene que orientarse en situaciones reales de uso y con auténticos destinatarios, tal como afirma Vigostki (1989), la enseñanza de estas actividades debería ser organizada de manera tal que resulten necesarias para algo. La oralidad, la lectura y la escritura tienen que ser algo que los estudiantes necesiten. En otras palabras, es fundamental que estas actividades tengan una clara intencionalidad.

Así pues, el trabajo en el aula debe orientarse de tal forma que el estudiante pueda tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de estas actividades, del poder que otorga el dominio de las mismas y del placer que pueden producir al realizarse de acuerdo con la situación comunicativa. En definitiva, tal como lo señala Jolibert (1995), se trata que para cada estudiante estas actividades no sean sinónimas de aburrimiento, bloqueo o fracaso en donde se recuerden ejercicios de gramática, completar frases o hacer dictados, sino que evoquen más bien imágenes en las que se elaboran afiches para anunciar una exposición, inventar cuentos para los más pequeños, o presentar un informe de una visita para la revista o el periódico de la institución.

## LINGÜÍSTICA APLICADA Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS

Para lograr lo anterior, se deben incluir, entonces, factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje. Estos son los conceptos de interlocutor, intención comunicativa, situación comunicativa, conocimiento del mundo que permiten explicar el funcionamiento de la lengua dado que las relaciones que se dan entre éstos motivan la selección de los medios de expresión en un acto de comunicación. El realce del uso real por oposición al estudio del sistema abstracto de la lengua permite precisar las funciones de los enunciados lingüísticos y sus características en los procesos de comunicación. De la misma manera, tener en cuenta el contexto de realización involucra otros hechos importantes, tales como la consideración de los participantes en un evento comunicativo como entidades socio-culturales que poseen un sistema de creencias y actitudes. En este sentido, al utilizar la lengua no sólo producimos un enunciado

sino que también realizamos una acción con el propósito y la intención de ejecutar un hacer; nos proponemos modificar un estado de cosas establecido de antemano: ejecutamos un acto de habla. La intención está relacionada con los estados o cosas que «se refieren al hacer posterior de una persona» (Dijk, T., 1978: 85) y el propósito con el estado o acción que se quiere lograr con dicha acción o hacer.

En esta perspectiva, se considera, entonces, fundamental lograr un cambio de actitud y de concepción de los participantes de la práctica pedagógica en relación con las posibilidades de la misma. Se busca crear un espacio para la profundización y la apropiación de los saberes en el que el lenguaje y sus actividades sean los ejes principales. Para ello, se necesita, entonces, lograr una flexibilización curricular, entendida ésta como la autonomía de los participantes del proceso escolar para asimilar, proponer y decidir experiencias educativas que favorezcan la interdisciplinariedad, la formación integral y permanente de sus miembros.

En efecto, la escuela debe abrir sus puertas para permitir el ingreso de la realidad, "no puede aislarse de la praxis, sino que tiene más bien que partir de ella y siempre volver a ella" (Dascal, 1997:247). Esto exige, además, que la práctica pedagógica deje de ser narrativa y pase a ser dialógica, pues ya no se puede pensar en la transmisión de contenidos que se cristalizan en situaciones lejanas y ajenas:

*Within dialogue and problem-posing educator-educatee and educatee-educator go forward together to develop a critical attitude. The result of this is the perception of the interplay of knowledge and all its adjuncts. This knowledge reflects the world; reflects human beings in and with the world explaining the world. Even more important it reflects having to justify their transformation of the world. Problem-posing supersedes the old "magister dixit" behind which those who regard themselves as the "proprietors", "administrators", or "bearers" of knowledge attempt to hide themselves" (Freire, 1973:127)*

A estos cambios, corresponde un cambio fundamental en lo que respecta al conocimiento: "Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros" (Freire, 1970:77). Así, el conocimiento se contextualiza y se dinamiza, se inserta en un juego dialógico y cooperativo de justificación y crítica. Esto, en otras palabras, es lo que fundamenta la pedagogía de proyectos. Esta alternativa posibilita "vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior" (Jolibert, 1997), abre completamente el mundo a la palabra, porque permite diversos intercambios dentro del aula, da la posibilidad de preguntar, proponer situaciones, conflictuar, decidir y tomar posiciones.

Los proyectos pedagógicos son vida gracias al lenguaje y, por eso, éste se hace presente en todas sus manifestaciones, la oralidad, la gestualidad, el dibujo, la escritura y la lectura. En su desarrollo en el aula, las actividades del lenguaje surgen de situaciones reales acordes con las necesidades que la circunstancia concreta del proyecto exige, por ejemplo, escribir una carta para solicitar un permiso o la posibilidad de visitar un lugar, leer para aclarar dudas o informarse sobre algo que no se conoce, escribir una canción o el guión de una obra para no olvidarlo, hacer una lista de materiales para traerlos al día siguiente y realizar un experimento o seguir las instrucciones para construir un objeto que se necesita para el desarrollo del proyecto. El proyecto de aula es, así, una construcción colectiva, que promueve en todo momento el desarrollo de diferentes tareas de oralidad, lectura y escritura que tienen que ver necesariamente con el contexto particular donde se desenvuelven, y que los estudiantes deben desarrollar de manera grupal o en pares con el apoyo y la orientación del maestro.



Estas actividades del lenguaje se presentan de forma que promueven constantemente la interacción de los alumnos con sus compañeros, con su familia, con su maestro y con todas las formas orales y escritas de su cultura; permiten, además, contrastar las producciones e interpretaciones de los estudiantes para crear conflicto a partir del cual se replantean los saberes que tienen en torno a estas actividades o adquieren nuevos que los enriquezcan. De esta manera, se favorecen en todo momento los procesos de apropiación debido a que, como lo afirma Jolibert (1998), "movilizan su zona de desarrollo próximo, en la medida en que promueven actividades que los niños no pueden desarrollar completamente en forma autónoma pero que les sirven de manera trascendental para, con el apoyo del docente y de sus compañeros, hacer los aprendizajes y construir las competencias necesarias para luego actuar en forma autónoma." El aprendizaje se da, entonces, como una construcción a partir de la interacción social en un contexto particular.

Esta interacción supone la participación de unos sujetos sociales y activos como el estudiante, quien tiene un saber, se plantea preguntas, se conflictúa, experimenta, plantea soluciones y tiene, además, la gran posibilidad de reflexionar sobre su misma actividad para reorientar su acción (conciencia) que, en este caso al referirse al lenguaje y, específicamente, a la oralidad, la lectura y la escritura, se denomina conciencia discursiva. Ésta es entendida como la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y se constituye en un fundamento principal para los procesos de apropiación de la oralidad, la lectura y la escritura en el desarrollo de proyectos de aula. El estudiante en un proyecto utiliza el lenguaje oral y escrito en gran variedad de situaciones y con propósitos diferentes, pero es justamente la relación con el maestro, con otros compañeros y miembros de la comunidad, así como la contrastación con diferentes formas escritas de la cultura que le posibilita el proyecto, lo que origina en él constantes conflictos y espacios de reflexión sobre sus propias actividades del lenguaje que lo llevan a replantear sus construcciones, a examinar las estrategias utilizadas para su producción, las características que debería tener ese texto en relación con otros, y la estructura general del mismo para, de esta manera, enriquecerlo o re-construir sus significaciones para así, poco a poco, apropiarse de estos saberes.

Así pues, la oralidad, la lectura y la escritura se convierten dentro de los proyectos pedagógicos en herramientas fundamentales de acercamiento y comunicación con la cultura, la comunidad y la realidad. Esta perspectiva propugna, entonces, por una "visión holística de la enseñanza y el aprendizaje, que no se producen en un vacío social ni cultural, ni frente a sujetos pasivos ni homogéneos que se limitan a ser receptores acrílicos de la información que se les transmite." (Rodríguez, 1999:53)

### LINGÜÍSTICA APLICADA Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

¿Cómo aproximarnos, entonces, a la apropiación del inglés desde esta perspectiva? Inicialmente se señaló que dependiendo de cuán significativos sean los procesos de oralidad, lectura y escritura en español, se construirán, asimismo, los procesos de oralidad, lectura y escritura en inglés. Esto quiere decir que un hablante, oyente, lector o escritor lleva a cabo los mismos procesos para hablar, escuchar, leer o escribir en cualquier lengua. Si bien es cierto que en Colombia es difícil aprender una lengua diferente al español por la

predominancia del mismo; también es cierto que ahora existe una gran presencia e influencia del inglés a través de la televisión, el cine, la música, internet que hacen que el niño tenga herramientas excelentes para la comunicación interpersonal sin necesidad de la escuela. Pero una vez en ella, es fundamental su reflexión sobre tales herramientas y la cualificación de las mismas para lograr una verdadera apropiación del inglés como lengua extranjera.

En este sentido, es importante, como se mencionó anteriormente, realizar las diversas actividades del aula con una intencionalidad específica. Ésta cumple un papel preponderante en los diversos actos comunicativos: así como se utiliza la lengua materna para cumplir fines específicos, de la misma manera, podemos utilizar una lengua extranjera para realizar determinados objetivos. Por esto, es importante que el profesor cree "rutinas" en el aula con las cuales los estudiantes se acostumbren a interactuar en inglés: saludar, pedir permiso para realizar algunas actividades, ir al baño, hacer preguntas, entre otras.

La clase de inglés debe posibilitarle al estudiante opciones para expresar lo que le interesa y necesita expresar en ese idioma. Así pues, el estudiante antes que "aprender" las formas gramaticales aisladas, debe entrar en contacto con las formas y su uso correspondiente, pero no en situaciones simuladas, sino en contextos auténticos de aprendizaje: debe mostrárseles cómo pedir un favor, cómo dar un orden, cómo ofrecer disculpas en la lengua extranjera, etc., dependiendo del papel que él como hablante y su interlocutor como oyente, cumplan en el momento del acto comunicativo.

Igualmente, el docente debe aprovechar la "reflexión metalingüística", para crear la conciencia discursiva en sus estudiantes, preguntando por ejemplo: cuándo usted pide un favor a un amigo, a su papá, o a un compañero de estudio; ¿lo hace de la misma manera? ¿En qué se diferencia lo que usted dice a cada uno de ellos? ¿Es cuestión de vocabulario? ¿Del tono? etc. Este tipo de diálogo permitirá que el estudiante se haga consciente del uso y de los recursos que le ofrece su lengua para la expresión de lo que quiere decir. En lo que respecta a la escritura, se debe tener la intención de escribir algo para alguien, lo que determinará el tipo de texto resultante. Así pues, se interactúa de una manera dinámica como cuando se escribe en la lengua materna. Este trabajo, en forma general, puede presentar un grado de dificultad variable que depende del nivel que el alumno haya alcanzado en su propia lengua.

### ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS

Surge ahora una pregunta interesante: ¿Cómo materializar este tipo de trabajo en el aula? Es muy difícil ejemplificar una situación desde "lo ideal", sin asidero en la realidad o un contexto particular debido a que los proyectos se "negocian" con los estudiantes y se tienen en cuenta tanto sus intereses como los del maestro, esto significa que no hay "recetas" o caminos pre-establecidos. Sin embargo, para efectos del presente documento, se pueden presentar ejemplos de proyectos ya realizados por algunos maestros o una actividad específica que podría estar involucrada en cualquier proyecto y que muestra los planteamientos anteriores. Este último caso es el que me interesa exponer a continuación.

A partir del siguiente texto<sup>2</sup>, se puede realizar un trabajo interesante de construcción de sentido en el que las actividades como la oralidad, la lectura y la escritura se pueden articular de manera significativa para los estudiantes. Éste corresponde a:

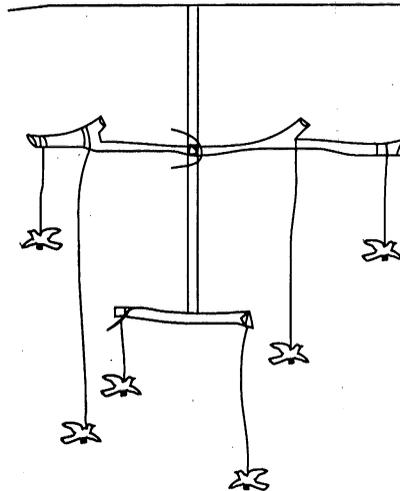
1 Al respecto, se pueden leer las investigaciones de K. Goodman (1996) sobre el proceso lector y de A. Clavijo y E. Torres (1999) sobre el proceso de escritura.

2 Texto adaptado de J. Jolibert cuya presentación se realizó en el Seminario sobre investigación en lengua materna y pedagogía de proyectos (Noviembre de 1998).

## DO WE MAKE A MOBILE?

### WHAT DO WE NEED:

- Paper or cardboard
- Color pencils
- Scissors
- Cords
- Sticks



### HOW DO WE MAKE IT:

1. First, we draw and paint little birds that we have seen.
2. Second, we cut them out and we put cords on them
3. Third, we tie them to the sticks.

En un primer acercamiento al texto, los niños pueden leer, gracias al contexto, lo que allí aparece; incluso, pueden identificar el tipo de texto, si el maestro empieza por preguntar: ¿sobre qué puede tratar el texto? A partir de una lectura de la imagen, los estudiantes pueden establecer una diversidad de conexiones que, en muchos casos, se desconocen en la escuela. Esta lectura le permite al niño dinamizar una manera de interactuar con las imágenes cotidianas y establecer vínculos con sus interacciones escolares debido a que ya cuenta con herramientas comunicativas que le permiten realizar una primera lectura del texto. No en vano el elemento icónico ha invadido los fenómenos comunicativos. Aún si el niño no conoce el idioma inglés, podrá señalar como el título con el signo de interrogación le está planteando una problemática o una pregunta específica; adicionalmente, el dibujo le indica la temática sobre la cual puede versar la pregunta y el texto escrito le ofrecerá elementos para resolver esa pregunta inicial.

Es importante que el maestro permita la entrada al aula del conocimiento previo que tienen sus estudiantes con preguntas como: ¿Cómo es la imagen?, ¿Cómo está organizada?, ¿Qué dice?, ¿Qué hay detrás de ella? ¿Cuál es su relación con el texto? No sólo se generan estrategias cognitivas (la predicción, en este caso) para la comprensión del texto sino que se vinculan en la interacción las herramientas que posee el niño para configurar el significado de este texto o de cualquier otro.

Seguramente, los niños notarán la diferencia entre las viñetas y la numeración de la parte inferior del texto y podrán proponer cómo, efectivamente, las primeras corresponden a un listado de objetos y la segunda a unos pasos a seguir. Esto podrá ser inferido a partir de su conocimiento de textos como recetas, instrucciones, entre otros, no sólo utilizados en el ámbito escolar sino fuera de él.

El profesor puede proponer el seguimiento de tales instrucciones para realizar el objeto de la imagen y lograr la asociación entre lo que van haciendo los niños y el texto que allí parece. De esta manera, los estudiantes pueden establecer a través de su propia experiencia lo que les hace falta del contenido del texto y el profesor enfatizar en elementos del vocabulario (significativo para ellos en este momento) y la estructura del inglés que los niños pueden ir incorporando a su conocimiento sobre el mismo.

Posteriormente, se puede proponer la copia del texto en el cuaderno de los estudiantes a través de un dictado en el que el profesor

puede promover el reconocimiento de la pronunciación de este idioma. O, de la misma manera, se puede invitar a los alumnos a construir otros objetos: cometas, móviles con otros animales o dibujos, cuadros para decorar el salón de clase. En este sentido, sería importante incentivar el trabajo en grupo (pares o grupos de cuatro) en los que se decidan qué van a hacer y cómo lo van a realizar. Aquí, el profesor puede orientar el plan de trabajo de cada grupo de tal forma que existan elementos sobre los cuales se pueda realizar la evaluación del mismo. El plan deberá plasmarse en un texto<sup>4</sup> en el que seguramente aparecerán palabras en inglés y en español, hecho éste que no es preocupante si el profesor genera la reflexión metalingüística al respecto en el momento de la socialización de los escritos frente al grupo mayor. Los niños podrán apreciar que están trabajando en dos idiomas diferentes y, a medida que se vayan sintiendo cómodos con el manejo del idioma, indudablemente comunicarán aquello que deseen en esta lengua.

En forma general, cuando los estudiantes “sientan” que el inglés les permite expresar ideas, sentimientos, actitudes que se intercambian en una situación particular de comunicación, tal como su lengua materna, utilizarán este idioma y, en este sentido, verán la necesidad de seleccionar los recursos lingüísticos, orales o escritos, adecuados para el evento de habla en que se quieren comprometer. De la misma manera, si así lo necesitan acudirán a los textos en inglés y usarán sus estrategias, las desarrolladas en el aula o las dos para reconstruir el sentido del mismo.

Por último, es importante señalar que para “formar” estudiantes competentes comunicativamente en inglés como lengua extranjera, se requiere de un profesor que también lo sea o, si tiene algunas dificultades, esté interesado en aprender a la par con sus alumnos. De cualquier forma, debe ser un sujeto cuyos conocimientos disciplinares (la lingüística, por ejemplo) le permitan trabajar el fenómeno del lenguaje desde la perspectiva del sentido, con otros sujetos activos con los cuales concertar las diversas actividades que se desarrollen en el aula. Tal como lo señala Dell Hymes (1974:119):

*A goal of education, bilingual or other, presumably is to enable children to develop their capacity for creative use of language as part of successful adaptation of themselves and their communities in the continuously changing circumstances characteristic of contemporary life.*

3 Muchas veces se han criticado la copia o el dictado como actividades características de un maestro tradicional; sin embargo, como se proponen aquí, éstas tienen un contexto dentro del cual cobran relevancia.

4 Éste puede ser elaborado con base en la silueta del texto anterior.



## BIBLIOGRAFIA

---

- BENVENISTE, E. (1977), *Problemas de lingüística general. Tomos I y II*, Siglo XXI Editores, México.
- DASCAL, Marcelo (1997). "Diversidad cultural y práctica educacional" en OLIVE, León (1997). *Ética y diversidad cultural*, Fondo de Cultura Económica, México.
- DIJK, Teun van, (1978), *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI, México.
- DURANTI, A. (1984). *Intentions, self and local theories of meaning: words and social action in a Samoan context*, Center for information processing technical report, 122, La Jolla, Universidad de California, San Diego.
- \_\_\_\_\_, (1997) *Linguistic anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FREIRE, Paulo, (1985), *The politics of education*, Macmillan, Londres.
- \_\_\_\_\_, (1970), *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.
- \_\_\_\_\_, (1973), *Education for critical consciousness*, The Seabury Press, Nueva York.
- GOODMAN, Yetta M., (1999), "Múltiples caminos hacia la lectoescritura: becoming literate in a literate society" en UNIVERSIDAD DISTRITAL-IDEP, (1999), *Memorias del congreso colombiano de lecto-escritura en lengua materna y lengua extranjera para un nuevo siglo*, Santa Fe de Bogotá, Cargraphics.
- GUMPERZ, J. y A. BENNETT, (1980), *Lenguaje y cultura*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- HYMES, D., (1972), "Acercas de la competencia comunicativa" en *Revista Forma y Función*, Trad. Juan Gómez Bernal. No. 9. Junio de 1996. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional.
- \_\_\_\_\_, (1974), *Foundations in sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JOLIBERT, Josette, (1995), *Formar niños productores de textos*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile.
- \_\_\_\_\_, (1997), *Formar niños lectores de textos*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile.
- \_\_\_\_\_, (1998), *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile.
- RIVERS M., WILGA, (1978), *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, Oxford University Press.
- RODRIGUEZ, Ma. E., (1999), "La interdisciplinariedad en la formación docente" en UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS, (1999), *Acreditación previa. Compromiso institucional. Temas de Acreditación 1*, Martín Aguilar, Santa Fe de Bogotá.
- TADEU DA SILVA, Tomaz, (1995), "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?" en VEIGA N., ALFREDO J. (Comp.), (1997), *Crítica post-estructuralista y educación*, Laertes Ediciones, Barcelona.
- TEBEROSKY, Ana, (1998), "Introducción" en BLANCHE-BENVENISTE, CL. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura*, Gedisa, Barcelona.
- VYGOTSKI, L.S., (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona.
- WIDDOWSON, H.G., (1979), *Explorations in applied linguistics*, Oxford University Press.