

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE EL DESARROLLO DEL COMPONENTE ORAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Jorge Murillo

ABSTRACT

An account of the different theoretical approaches to foreign language teaching is first made in order to indicate the place of the oral component in the different models. Three specific possibilities to the teaching of the oral component are discussed in the second part to sketch a possible model that will conform a new methodological set to guide this process.

El presente siglo XX ha traído impensadas innovaciones al campo de la enseñanza de segundas lenguas. Muchos teóricos se han ocupado de cómo una persona adquiere una segunda lengua y, por supuesto, cuál es la mejor forma de enseñar a los estudiantes a hacerlo. Las teorías al respecto han abundado, sobretodo después de la puesta en moda del método audiolingual, allá por los años sesenta. Nombres como Stephen Krashen, Alice Omaggio, Olga Rivers y otros aluden a importantes acotaciones e innovaciones en el campo.

Pretendemos aquí, con este somero estudio, visualizar de una manera general cuáles han sido las consideraciones fundamentales relativas al campo de la enseñanza del componente oral en la clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Se ha escogido solamente este rubro por dos razones básicas:

1. Cuando un individuo se refiere a dominar una lengua, normalmente piensa esto en términos del código oral (hablar esa lengua) ya que es normal considerar que quien domina una lengua pueda también expresarse oralmente en ella. Alice Omaggio (1993:228) señala que:

“Many language students consider speaking abilities one of their primary goals of study, either because they would derive some personal satisfaction from being able to speak a second language or because they feel it would be useful in pursuing other interests or career goals. It is clear that oral proficiency in a second language can be an important asset for anyone seeking employment in business and industry in the 1990s and the decades ahead.”

Así pues, el dominio del componente oral parece ser la meta de la mayoría de los estudiantes puesto que si se quiere sobrevivir en el mundo profesional actual hay que hablar por lo menos una lengua, además de la materna.

2. A pesar de ser una de las metas fundamentales en la clase de lengua extranjera, el componente oral es el que todavía no tiene un perfil totalmente definido en cuanto a metodología se refiere. Los estudiantes desean aprender a hablar la lengua, pero se ven decepcionados porque, en muchas ocasiones, su conocimiento no va más allá de ciertos patrones gramaticales y una somera habilidad para entender los textos sencillos escritos en esa lengua. Hay de hecho, tal y como lo apunta Kenneth Chastain (1988: 270), un desfase entre ese interés primordial del estudiante y lo que se hace en la clase.

“There are several major problems related to meeting students’ interests and needs. First, students want to learn to speak the language, but in many language classes they do not feel that they are learning to do so. Also they are often compelled to talk about topics that are not based on their interests and experiences. Too, the high level of frustration and insecurity in many language classes indicates that students’ individual needs for confidence and support are not met.”

Por ello, a nuestro juicio, sería interesante hacer algunas anotaciones sobre cuáles son las propuestas que, principalmente en las últimas tres décadas, se han lanzado en lo referente a cómo enseñar el componente oral en la clase de lengua extranjera o segunda lengua.

1. El componente oral en las diferentes aproximaciones metodológicas

Por lo menos hasta la década de los 50, el enfoque que predominaba en la enseñanza de las lenguas era el de gramática-traducción. El fundamento de este enfoque era de índole básicamente metalingüística; se hablaba sobre la lengua y no la lengua misma. Es lógico suponer que los estudiantes preparados por maestros seguidores de esta corriente eran excelentes conocedores de los aspectos gramaticales de la lengua, pero, por supuesto, estaban débil o nulamente preparados para enfrentarse a la comunicación oral en situaciones reales. Ante la necesidad, surgida sobretudo a raíz de la Segunda Guerra Mundial, de enseñar a hablar una lengua en forma rápida y eficaz, surge el método audiolingual, que dominó por completo el escenario en los años posteriores. Este método dirige su atención al binomio escuchar-hablar y tiene una base teórica conductista. La dicotomía estímulo-respuesta sirvió de anclaje para plantear toda una innovadora teoría sobre cómo se podía aprender a hablar una lengua de manera efectiva. Así pues, el profesor (o la grabadora) servían como estímulo para que el estudiante respondiera, de hecho, en forma oral. Por su parte, las actividades de clase estaban determinadas por dos elementos básicos: repetición de patrones lingüísticos y memorización de diálogos. Se suponía que manipulando estos elementos el estudiante llegaría a dominar la lengua.

La importancia de este método para el desarrollo del componente oral era que inducía (forzada) a los estudiantes a hablar desde los primeros niveles, a pesar del hecho de que quizá nunca hubieran oído esa lengua. También, como lo señala Omaggio (1993: 98):

“...the method does have some positive aspects that should be mentioned. The use of colloquial, sociolinguistically appropriate language in the dialogues and recombination narratives is a feature that was missing in older methods such as grammar-translation. The focus on oral skills led to good pronunciation and accurate speech...”

Sin embargo, aunque los diálogos modelos que se usaban en clase en clase estuvieran sociolingüísticamente adecuados, seguía habiendo un desfase entre el aula y la realidad. Al estudiante se le daba muy poca libertad para crear con el lenguaje y eso hacía que aquellos patrones aprendidos en clase no funcionaran del todo bien en los contextos reales. De hecho, el método no dio los resultados esperados: individuos que pudieran hablar la segunda lengua.

En contraposición a este enfoque, nace una tendencia mentalista, centrada sobretodo en lo cognoscitivo, allá por los años 60. Chaistain (1988:90) apunta que:

“The cognitive definition of learning stresses the role of the mind in processing the information acquired. It states that learning is the perception, acquisition, organization, and storage of knowledge in such way that it becomes an active part of the individual's cognitive structure. The central component in the learning process is thought to be the learner, not the agent in the environment controlling the stimuli and the reinforcers.”

Dentro de este marco cognoscitivo, se plantean dos perspectivas fundamentales: una basada en el principio de que la adquisición de una segunda lengua debe ser como un proceso “natural” de aprendizaje, solo que limitado al salón de clase; la otra, fundamentada en la teoría chomskiana de la competencia y la ejecución, plantea que el aprendiz de una segunda lengua debía primero analizar e internalizar las reglas lingüísticas para, con esa base, construir su propia competencia. Partiendo de este último principio, el individuo no tenía ya el problema de la decontextualización de patrones aprendidos, sino que poseía más libertad para poner en práctica aquello que había internalizado y, por supuesto, comprendido. En términos de la teoría de Chomsky, una vez adquirida la competencia se podrían generar infinidad de frases, pues el objetivo debía ser el enseñar el sistema que hace posible la producción del lenguaje, el cómo opera el sistema lingüístico, ya que no se podía pretender enseñar, por medio de patrones, el infinito número de variaciones que una lengua posee. De ahí que los estudiantes debían primero aprender las reglas gramaticales para luego ponerlas en práctica; debían desarrollar la competencia gramatical al punto de poder construir luego sus propias frases en distintos contextos comunicativos.

Evidentemente, la preocupación de los cognoscitivistas por el desarrollo de la competencia gramatical dejó poco tiempo para centrarse en el componente oral. Ahora, las habilidades privilegiadas eran leer y oír (para desarrollar esa competencia), y hablar y escribir (la puesta en práctica) se veían como los pasos finales de esa secuencia lógica.

A partir de esta época en que pugnaban el método audiolingual con las posiciones mentalistas, surgen diferentes enfoques que, si bien tienen características peculiares, evidencian dos ejes comunes:

a) Retoman, a veces de modo velado y otras explícitamente, los principios o del método audiolingual o de los enfoques mentalistas. Algunos de ellos propugnan cierto eclecticismo.

b) Tienen una preocupación común: el hacer que toda estrategia metodológica coadyuve con la intención primordial, según ellos, de la clase de lengua extranjera: el que los individuos puedan comunicarse en esa lengua.

Se hará un recuento breve a algunos de ellos para mostrar cómo poco a poco se van perfilando mucho mejor las estrategias que se deberían usar para un mejor desarrollo del

componente oral. Surgen la mayoría a partir de los 70 y no se mencionarán aquí en estricto orden cronológico de aparición.

En primer lugar se hará referencia al "Comprehension Approach", enfoque que centralizó su atención en los procesos mentales internos que ocurren en la mente del individuo cuando éste aprende. Los seguidores de esta corriente le dieron mucha importancia al componente oral y relegaron las reglas gramaticales a un segundo plano, pues creían que producían demasiadas complicaciones en el proceso de aprendizaje. Postulaban, Postovsky y Winitz, sus propulsores, que el segundo idioma se adquiere tal y como el niño aprende su lengua nativa; de ahí el énfasis que proponían en la habilidad de escuchar para luego poder hablar, partiendo además del hecho de que la gramática se aprendía inconscientemente.

Es importante señalar el que se creyera que una segunda lengua se podía adquirir de la misma forma en que se había aprendido la lengua nativa, pues esa será una constante en las discusiones metodológicas posteriores.

Esto último puede corroborarse perfectamente con el enfoque "Respuesta Física Total" (Asher 1984). Este autor, partiendo de observaciones sobre el aprendizaje de los niños de su lengua materna, planteó que en la clase debía actuarse con base en órdenes, pues era mejor internalizar el lenguaje cuando éste estaba sincronizado con los movimientos del cuerpo.

Sin embargo, el que realmente revoluciona el campo, en todo sentido, es Stephen Krashen (1984) quien, a pesar de no plantear estrategias metodológicas específicas para aplicarlas en la clase, sí lanza cinco hipótesis en relación con el aprendizaje o la adquisición de una segunda lengua. Estas hipótesis están íntimamente relacionadas con el asunto que nos ocupa aquí: el desarrollo del componente oral.

Krashen plantea, en primer lugar, que los individuos pueden aprender una segunda lengua o pueden adquirirla (primera hipótesis). La adquisición, según él, se daría en un nivel inconsciente (tal y como los niños aprenden su lengua materna o los inmigrantes su segunda lengua) en tanto que el aprendizaje toma lugar en un nivel consciente. La orientación en la enseñanza de segundas lenguas ha sido dirigida hacia el aprendizaje y, como apunta Chastain (1986: 97), "The central problem he sees with this orientation is that student cannot learn to communicate because communicative languages skills can only be acquired, they cannot be learned."

También propone en su tercera hipótesis que el conocimiento gramatical consciente no sirve, necesariamente, para generar los usos. "The monitor hypothesis implies that formal rules, or conscious learning, play only a limited role in second language performance" (Krashen, 1984: 16). Estas reglas gramaticales sólo servirían si el hablante se autocorrigiera antes de usarlas, es decir, que los individuos podrían usar la gramática para aumentar su competencia, pero no como método para aprender a hablar. De esta manera, aquellos individuos que abusan de la autocorrección previa con el afán de producir lenguaje gramaticalmente correcto, impiden la comunicación; y por otra parte, los que no se autocorrigieron del todo, no avanzan en el uso de la lengua. El propone, por eso, que "Our pedagogical goal is to produce optimal users, performers who use the Monitor when it is appropriate and when it does not interfere with communication" (Krashen 1984: 19).

Desde esta perspectiva, entonces, el abuso del conocimiento gramatical no hace sino entorpecer, impedir el desarrollo de la comunicación; de ahí que, en la clase, lo gramatical deba darse en su justa medida y no como método único en la enseñanza de la segunda lengua.

La otra hipótesis de Krashen que nos concierne es la cuarta, "Input Hypothesis". En ella estipula que los individuos aprenden el lenguaje entendiendo un nivel que es ligeramente superior al que tienen. Al respecto, Chaistain (1988:98) apunta que esta hipótesis tiene dos implicaciones importantes:

"First, the only two skills through which language is received are listening and reading. Second, the productive skills of speaking and writing emerge as a result of individual's having internalized language while listening to and reading language that contains new vocabulary and structure. *Teachers cannot teach speaking and writing directly*" (El subrayado es nuestro).

Lo que Krashen plantea es puesto en términos de la metodología de clase por Tracy Terrel (1986). Para cada una de las hipótesis, Terrel propone principios metodológicos que facilitan su puesta en práctica. Para nuestro interés, Terrel agrega algunos elementos importantes. En primer lugar, afirma que las metas de la clase deben ser esencialmente comunicativas y que debe prestarse atención a lo que se dice, más que a cómo se dice. En relación con los insumos que el estudiante debe recibir para aumentar su competencia comunicativa, señala que es muy importante que el profesor hable siempre en la segunda lengua, pues no habría otra forma de que el aprendiz reciba el "input" necesario para aumentar su competencia.

Muchos otros enfoques sobre la adquisición y enseñanza de segundas lenguas surgieron en estos años. Por ejemplo, Gattegno propone su "Método silencioso"; el "Counseling-learning/Community Language Learning, lanzado por Curran; el programa Nocial y Funcional de Wilkins y hasta la misma Sugestopedia, avalada por Lozanov, además de algunos otros que obviaremos aquí puesto que no acotan planteamientos particulares que disten notablemente con lo que hasta aquí se ha reseñado. Sí, por el contrario, interesa mucho destacar toda una tendencia "comunicativa" que tiene su explosión en los años 80 y que actualmente aún está muy de moda.

El "Communicative Language Teaching (CTL)", a pesar de no ser un conjunto metodológico para la clase, tiene consideraciones teóricas importantes. Esta tendencia fue apoyada por investigadores como Savignon y Taylor, y establece, en esencia, que la competencia comunicativa debe ser la única meta en la enseñanza de segundas lenguas. Para ellos, enfocarse en el conocimiento gramatical es muy difícil para un estudiante que intenta comunicarse; avalan, más bien, la idea de que el individuo debe adquirir la lengua en situaciones de comunicación que sean significativas, es decir, usando esa lengua adquirida para hacer algo que realmente tenga sentido. Taylor (1983: 69) apunta que:

"Current research in applied linguistics claims that most adult learners acquire a second language only to the extent that they are exposed to and actively involved in real meaningful communication in that language.

For most students language is best acquired when it is not studied in a direct or explicit way; it is acquired most effectively when it is used as a vehicle for doing something else...."

Más específicamente, este teórico propone cinco máximas que caracterizarían, en términos metodológicos, a este enfoque:

- a. Los estudiantes deben hacer discursos extensos en situales reales.
- b. Deben compartir información que los otros no conozcan.
- c. Deben poder escoger qué es lo que van a decir y cómo.
- ch. Deben comunicarse con un propósito definido.
- d. Deben hablar sobre temas reales y en situaciones reales.

Esta tendencia comunicativa, predominante en casi todos los enfoques de los años 70 y 80 en relación con la enseñanza de segundas lenguas, pretendía, efectivamente, dar un primerísimo lugar al desarrollo del componente oral de la competencia comunicativa oral y relegar el conocimiento gramatical a un plano casi nulo puesto que, volviendo a lo dicho en el inicio de este apartado, estaba aún patente la necesidad de convertir en efectiva la enseñanza de las segundas lenguas, es decir, de producir hablantes reales de esa lengua estudiada. Es importante acotar que con todas estas discusiones empieza a vislumbrarse un panorama más claro en relación con las metodologías de clase, específicamente en relación con el desarrollo del componente comunicativo. Sandra Savignon hace aportes decisivos al respecto de cómo conceptualizarse la enseñanza de la competencia comunicativa. Empieza por definir la comunicación como "...a continuous process of *expression, interpretation and negotiation*" (Savignon 1983:8). Probablemente su aporte más decisivo está en la definición que ofrece de la competencia comunicativa. Según ella, éste es un concepto más dinámico que estático, ya que depende mucho de la negociación de significado establecida entre hablantes que comparten, en algún grado, el mismo sistema simbólico. La competencia, por su parte, no sólo se limitaría a lo oral o a lo escrito, sino a todo el sistema simbólico. Aclara que competencia comunicativa es situarse en un contexto específico ya que, de acuerdo con la situación comunicativa, el hablante deberá escoger el registro y el estilo que usará. Por último, señala que esta competencia es relativa (puede hacerse referencia a ella en términos de grados) pues depende mucho de la colaboración de los involucrados en el proceso.

Vale la pena mencionar que la tendencia a precisar y distinguir entre diferentes tipos de competencia (sobre la base, por supuesto, que Chomsky había sentado) ya había aparecido en un artículo publicado, en 1980, por los canadienses Canale and Swain. Ellos habían planteado y definido diferentes tipos de competencia (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) y, por lo tanto, lo que Savignon hace es apoyar y en cierto modo ampliar y aplicar directamente estos conceptos al campo de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas (he ahí su aporte).

Toda la eclosión provocada por el enfoque comunicativo realmente revolucionó la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que fue puntualizando y despejando el panorama de cómo debía ser abordado este proceso. Hay una orientación evidente hacia la supremacía de lo comunicativo sobre lo estrictamente gramatical. Los estudiantes ahora dedicarían más tiempo a desarrollar sus habilidades lingüísticas pero concebidas en términos significativos, es decir, negociando el significado como si estuviera en una situación real. Savignon (1983: vi) apunta que:

"The development of the learner's communicative abilities is seen to depend not so much on the time they spend rehearsing grammatical patterns as on the opportunities they are given to interpret, to express, and to negotiate meaning in real-life situations."

Para finalizar esta breve revisión de las aproximaciones teóricas, cabe mencionar que a partir de los años 80 surge en el seno de la American Council on Teaching Foreign Languages, una preocupación por delimitar aun mejor qué puede esperarse, en términos de habilidad comunicativa, de un estudiante de lengua extranjera. Teóricos como Clifford y Higgs(1982), Linkin-Gasparro (1984) y Alice Omaggio(1993) se han abocado a puntualizar diversos aspectos de la "proficiencia" en la enseñanza de segundas lenguas.

Liskin-Gasparro (1984:31) observa que un programa orientado por la proficiencia es "...one that trains students to use the language outside the classroom, independly of the materials and activities of the course." La definición anterior, a todas luces, es congruente con lo planteado también por los propulsores del enfoque comunicativo y no es raro que sea así, pues lo que se evidencia es un intento, como se apuntaba líneas atrás, de delimitar, de precisar aún mejor cuáles son los niveles esperados.

Alice Omaggio va más allá, puesto que lanza toda una propuesta al respecto en su texto *Teaching Language in Context*. (1993. Primera publicación en 1986). En lo relativo a la conceptualización de la proficiencia, ella señala que detrás de esta noción están latentes cinco criterios interrelacionados cuya descripción ayudaría a visualizar mejor el panorama. Ellos son:

- a. Tareas o funciones globales: se refiere a tareas reales que el hablante puede hacer con la lengua. Por ejemplo, en el nivel principiante, nombrar objetos diversos o usar patrones básicos de saludos.
- b. El contexto: se refiere a las circunstancias o marcos en que la persona usa el lenguaje.
- c. El contenido: se relaciona con los tópicos o temas de conversación. En el nivel principiante, por ejemplo, la mayoría de los tópicos estarían relacionados con experiencias e intereses personales. Se ubican más en el aquí y el ahora que en situaciones abstractas.
- d. La precisión: tiene que ver con la aceptabilidad, calidad y exactitud del mensaje. Los elementos considerados son la fluidez, la gramática, la pronunciación, el vocabulario y las competencias pragmática y sociolingüística.
- e. El tipo de discurso: se refiere a la cantidad y organización del habla. Por ejemplo, los principiantes pueden producir solamente palabras o frases aisladas, mientras que los de nivel intermedio funcionan con discursos un poco mejor articulados.

Así pues, con base en estos criterios, se definiría mejor lo que se entiende por proficiencia y definitivamente se da más luz al maestro para trabajar con este marco teórico. Por otra parte, es importante destacar el punto cuarto, la precisión lingüística, ya que aquí, a diferencia del enfoque comunicativo, hay un marcado interés en la exactitud en el uso del lenguaje, a que la competencia gramatical sea atendida desde el principio de la instrucción.

Finalmente, para delimitar aún mejor el concepto de proficiencia, debe apuntarse que todas estas aclaraciones sobre los criterios que deben tomarse en cuenta a la hora de la práctica en el aula, responden a la necesidad de aclarar la "ACTFL Provisional Proficiency Guidelines", publicada en 1982 y que había sido el resultado de un intenso trabajo de un grupo de investigadores del campo. En esa guía se estipula qué es lo que se espera que un estudiante

haga, de acuerdo con su nivel, en cada una de las cuatro habilidades del lenguaje. Se transcribirá aquí, de manera sucinta, lo que corresponde a la parte oral para, por un lado, que nos sirva como cierre de esta visión panorámica que hemos hecho a través de algunos de los varios enfoques propuestos y, por el otro, que funcione como conexión para la segunda parte de este trabajo.

NIVEL	DESCRIPCION
Principiante	Sólo puede usar patrones aprendidos y listas o enumeraciones memorizadas.
Intermedio	Puede crear con el lenguaje, responder y hacer preguntas simples y mantener una conversación sencilla (sobretudo en situaciones familiares).
Avanzado	Puede narrar y describir en pasado, presente y futuro y manejarse en situaciones comunicativas más complicadas.
Superior	Puede defender una opinión, lanzar hipótesis, discutir sobre temas abstractos y manejarse en cualquier situación comunicativa.

2. Algunas propuestas específicas para la enseñanza del componente oral

En esta sección lo que se hará, básicamente, es presentar tres propuestas específicas sobre el desarrollo del habla en la clase. Se han escogido éstas porque son, en primer lugar, unas de las más recientes y, por otra parte, porque reflejan muy bien la visión ecléctica que caracteriza a las actuales tendencias en el campo.

No obstante, antes de la presentación, se considera pertinente discutir un aspecto de suma relevancia. Normalmente, cuando se enseña el componente oral se habla de la clase de conversación, o de actividades de conversación que tienden a desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, su fluidez en la lengua meta. Sin embargo, ¿realmente se puede enseñar conversación? y ¿es posible enseñar a que un individuo sea fluido en la segunda lengua? ya que la conversación, lato sensu, es la actividad comunicativa que realizan dos o más individuos en una situación de la vida real y, en la clase, lo que harían los estudiantes sería una simulación. No se dan, por ejemplo, todos los factores pragmáticos y sociolingüísticos que sí encontraríamos en un caso real.

Por ello, como apunta J.C. Richards (1992: 67):

“Part of the difficulty in deciding what to do in the conversation class is due to the nature of conversation itself. What is conversation and what is involved in producing fluent, appropriate, and intelligible conversation? Can conversation be taught or is it something that is acquired simply by doing it? What principles can be used in planning a conversation program and in developing classroom activities and materials?”

Habría, más bien, que entender la práctica de la “conversación” en la clase en un sentido especial, definido en términos de los principios metodológicos y tratar, por supuesto, de hacer esta práctica lo más cercanamente posible a la realidad. Las propuestas que se presentarán, como se verá, tratan de integrar todos los elementos posibles que se ponen en juego en las prácticas de comunicación cotidianas, para intentar saldar ese desfase entre lo que se hace o simula en la clase con el escenario real.

En segundo lugar, está la pregunta ¿es posible enseñar la fluidez?; si lo es, ¿cómo se haría? Richards, de nuevo, admite que generalmente la meta del aprendiz de segundas lenguas es producir un discurso fluido, pero que esta noción es difícil de puntualizar. Después de discutir, sin embargo, algunas nociones, nos da una orientación al respecto.

“The concept of fluency reflects the assumption that speakers set out to produce discourse that is comprehensible, easy to follow, and free from errors and breakdowns in communication, though this goal is often not met due to processing and production demands” (Richards 1992: 75).

El además subordina el posible grado de fluidez por adquirir a dos factores: la precisión en el uso de la gramática y la pronunciación, y el tipo de ejercicios que el estudiante lleve a cabo, tomando siempre en cuenta el contexto comunicativo. Para ello, lanza una propuesta de cómo llevar a la práctica esto, la cual, junto con otras dos que dilucidan aspectos similares, serán presentadas a continuación.

2.1. La propuesta de Keneth Chastain

Chastain parte de la noción de que hablar es un proceso en el que se crea un mensaje que ha de ser significativo para él o los interlocutores. Con base en esta idea, establece dos principios básicos que deben observarse a la hora de enseñar: el “hablar a...” y el “hablar con...”

En el primer caso señala que “The term talking to describes real language situations in which the speaker is addressing but not interacting with the listener(s)” (Chastain 1988: 274). En este rubro, no se darían, por ejemplo, los típicos esquemas de pregunta/respuesta o frase/respuesta, característicos de toda conversación. La atención del hablante estaría centrada sólo en hablar y no en interactuar con sus posibles interlocutores. Si utiliza este esquema, el hablante tendría mayores oportunidades de pensar lo que va a decir y, por ello, su discurso se acercaría más a la modalidad de la escritura y estaría, de hecho, más pulido en cuanto a gramática se refiere.

El tipo de actividades que ejemplifican lo anterior estarían definidas por descripciones de algún hecho, resúmenes de historias o películas y presentaciones orales en la clase.

En relación con el segundo principio, apunta que “The term talking with refers to those speaking activities in which speakers interact with other speakers” (Chastain 1988: 275). Aquí, estarían involucrados dos procesos: creación de significado y la interacción con los hablantes para asegurar la comprensión; en otros términos, se estaría haciendo referencia al esquema de una interacción real. Por eso, si se quiere seguir el modelo “Talking with”, habría que tomar en cuenta todas las características lingüísticas y no lingüísticas que entran en juego.

En lo propiamente lingüístico señala que una de las características de la conversación es que el hablante, con mucha frecuencia, no usa frases completas; lo más importante para él es

hacer llegar el significado, de manera eficaz, a su interlocutor. De hecho, lo anterior se posibilita en la medida en que los hablantes comparten presupuestos y contextos similares que facilitan el entendimiento.

“Therefore, “talking with” speech is characterized by the use of the minimum numbers of words needed to maintain the flow of ideas. The fact that the speakers are operating within the parameters of a mutually understood context and context makes it possible for them to reduce the amount of language in order to expedite communication at its most efficient and rapid level” (Chastain 1988: 275).

Dentro de los elementos no lingüísticos, apunta que las conversaciones están caracterizadas por las pausas frecuentes. El hablante se detiene para escoger los elementos lingüísticos que mejor se acomoden a sus propósitos. También se ubican aquí todos los suprasegmentos que, como se sabe, influyen sobremanera en la producción de significado.

Visto así el panorama, el profesor de lengua extranjera debe saber que existen esas dos formas posibles de desarrollar su clase de conversación, las cuales podría usar por separado o combinarlas según sus propósitos. La distinción hecha por Chastain da una luz para organizar mejor los objetivos de los programas de curso. El profesor debe saber qué es lo que específicamente quiere desarrollar y, sobre esa base, planear sus actividades. A la vez, nos indica, por ejemplo, que ciertos ejercicios que tradicionalmente se han usado en la clase de conversación para desarrollar la habilidad comunicativa de los estudiantes, tales como presentaciones orales, sólo funcionan para ese propósito de una manera restringida, pues eliden todos los elementos que están involucrados en las situaciones reales de habla. Si realmente se quiere desarrollar una competencia comunicativa para la conversación, las actividades deberán estar más orientadas hacia la propuesta de “hablar con...”.

Con la base anterior, Chastain pasa a especificar más su propuesta, en el sentido de que deben tomarse en cuenta las características de la conversación a la hora de ponerla en práctica en la clase. La estructura del habla, con elementos de apertura, conectores, los turnos, las auto-correcciones y elementos de cierre debe conocerse muy bien para poder desarrollar clases con un nivel aceptable de adecuación. Por su parte, Chastain, siguiendo a Taylor, señala que las situaciones reales de habla tienen, por lo menos, cinco características que deben considerarse:

- a. Los participantes deben ser capaces de aprehender el significado que va más allá de las frases.
- b. Deben tener un propósito para comunicarse (Recuérdese, al respecto, lo apuntado por Sandra Savignon).
- c. Deben siempre tener la posibilidad de escoger lo que van a decir y cómo lo van a decir.
- d. Deben tener un objetivo en mente a la hora de comunicarse.
- e. Tienen que observar todos los factores implicados en el proceso.

Vistas estas dos opciones, se puede concluir que lo que Chastain plantea, más que una selección, por parte del profesor, de alguna de las alternativas, es estar consciente de que estas dos vías son complementarias y que debe saberse cuáles son los momentos más apropiados para usarlas. En el “talking to...”, de hecho, el estudiante se ve forzado a maniobrar con el lenguaje y

muchas de las actividades que podría realizar lo ayudarían a desarrollar y perfeccionar sus destrezas comunicativas. No obstante, el que aprende una lengua extranjera necesita también crear con el lenguaje ("talking with...") pues, definitivamente, esto es lo más común en situaciones reales.

2.2 La propuesta de Jack C. Richards

Este planteamiento teórico se conecta y complementa muy bien con el de Keneth Chastain. Antes de entrar directamente a explicar cómo sería posible enseñar la conversación, Richards se aboca a definir algunos aspectos generales de la pragmática del habla los cuales, según él, conciernen y fundamentan toda posición teórica que se quiera lanzar al respecto. Para él, por ejemplo, es de suma importancia que el profesor tenga conocimiento, para que lo aplique en el aula, de los elementos básicos de la estructura del habla: estrategias para tomar y ceder la palabra, los diferentes propósitos de la conversación, como se corrigen los malentendidos, los diferentes estilos de habla (según sexo, edad y estatus social), además de todas las expresiones fijas que se usan para conversar, entre otros. También señala que un factor importante es el papel que desempeña, entre los elementos citados, el tema que se aborde.

"The way topics are selected for discussion within conversation and strategies speakers use to introduce, develop, or change topics within conversations constitute another important dimension of conversational management. For example, coherent conversation respects norms concerning the choice of topics. Questions concerning one's age, salary and marital status may be appropriate on first encounters in some cultures, but not in others" (Richards 1992: 70).

Todo lo anterior, obviamente, se conecta con la idea de Chastain de que se deben respetar ciertos principios para enseñar el componente oral en la clase, a saber, todas las características de la pragmática del habla.

Siguiendo con Richards, en lo propiamente metodológico, plantea que, para enseñar la conversación, se pueden seguir los dos siguientes enfoques:

"Currently there are two major approaches to the teaching of conversation in second languages programs. One is an indirect approach, in which conversational competence is seen as the product of engaging learners in conversational interaction. The second, a more direct approach, involving planning a conversational program around the specific microskills, strategies, and processes that are involved in fluent conversation" (Richards 1992: 77).

Richards señala que, en el primer caso, el enfoque es el resultado de ciertas investigaciones en la adquisición de segundas lenguas, las cuales revelan que se aprende una lengua a través de la conversación. El hablante haría emerger su competencia usando la conversación para interactuar con otros. De ahí que, como corolario, se plantee la necesidad de proveer a los estudiantes oportunidades para interactuar en la clase, por medio de actividades comunicativas. En otras palabras, no sería necesario dedicarse a enseñar conversación en una forma directa sino solamente propiciar las actividades en parejas, o en grupos, que faciliten la puesta en práctica de la interacción comunicativa.

Evidentemente, este primer enfoque planteado por Richards tiene sus raíces en el enfoque comunicativo y ha sido más conocido en términos de la negociación de significado. Marguerite Ann Snow (1989: 21), de California State University, describe la negociación de significado como "The process by which participants in an interaction arrive at understanding through a variety of communication strategies" y afirma que las clases de inmersión total serían un excelente ejemplo de cómo se aplicaría esto en la clase. Por otra parte, diversos teóricos se han referido a las ventajas y desventajas que conlleva una orientación de este tipo. Se ha subrayado que tales técnicas metodológicas de hecho desarrollan en el estudiante mucha fluidez en la segunda lengua y buena capacidad de interacción comunicativa, pero que ello no asegura, necesariamente, propiedad gramatical y sociolingüística.

La segunda forma de enseñar sería más directa, proveyendo estrategias para la conversación casual. Según Richards, habría que desarrollar los mecanismos para la conversación transaccional (cuya finalidad primaria es el intercambio de información) y para la interaccional (cuyo propósito esencial es establecer y mantener las relaciones sociales). En este aspecto radicaría la diferencia con el primer tipo de enseñanza (el enfoque indirecto) pues en él básicamente se prepara al estudiante para la transacción comunicativa.

Para desarrollar este enfoque directo, debe enseñarse cómo manejar los turnos, las diferentes formas de apertura y cierre de la conversación, los distintos estilos posibles, como usar la conversación en diferentes situaciones sociales (encuentros de amigos, conversaciones telefónicas o fiestas, por ejemplo), estrategias para corregir los malentendidos, cómo mantener la fluidez del discurso y, cómo es de suponerse, el correcto uso de la gramática y la pronunciación, entre otros elementos.

Este autor nos brinda, además de su propuesta, interesantes ejemplos de cómo podrían ponerse en práctica ambas formas de enseñar conversación, poniendo especial énfasis en el desarrollo de técnicas que permitan la adquisición de la competencia comunicativa real (el método directo). No las mencionaremos aquí pues nuestro interés fundamental es reseñar algunas de las propuestas existentes para observar, en primera instancia, cuál es su naturaleza y, como segunda intención, está la posibilidad de evidenciar cómo todas las propuestas se articulan y conforman, en su conjunto, una manera ideal de cómo enseñar el componente oral en la clase de segundas lenguas.

2.3. El marco metodológico de W. Littlewood

Este teórico parte de que hay, en toda interacción comunicativa, tres tipos básicos de significados: el literal, el funcional y el social. El primero es el también llamado proposicional o referencial, es decir, el que hace referencia a los conceptos e ideas compartidas por los hablantes de una lengua. "These are the conventional meanings that would be listed in a dictionary or grammar" (Littlewood 1992: 22).

El significado funcional se da cuando las palabras, más allá de comunicar ideas, juegan una función específica dentro de la interacción verbal; sugieren algo más. Como apunta Littlewood (1992: 22) "However, words are not only a vehicle for the meetings of minds. They are also embedded in a flow of special interaction and have a purpose (a 'communicative function' or 'functional meaning') within this interaction."

En el tercer caso, el significado social, las palabras, sobre la base misma de su significado funcional, abren una variada gama de posibilidades de negociación y exploración. La significación de lo dicho depende mucho del entorno o situación social en que estén los hablantes y por ello cada individuo sabe cuándo, cómo y con quién decir determinadas frases puesto que, según la forma que se escoja, se evidencia la manera en que se percibe el entorno social y la relación con los otros.

Partiendo de esta distinción, que apenas hemos esbozado aquí, Littlewood defiende la idea de que, si se quiere desarrollar al máximo la habilidad del individuo para usar el lenguaje en forma creativa y flexible, se debe poner especial énfasis en pasar del significado literal hasta el significado social. Para lograrlo, apunta que hay dos caminos metodológicos:

“This framework must provide learners both with ‘part-skill practice’, in which individual components of communicative ability are isolated and practised separately, and with ‘whole-task practice’, in which these components are integrated in communication” (Littlewood 1992: 79).

Habida cuenta de lo anterior, para que haya una internalización real del lenguaje se debe partir entonces de actividades basadas en lo literal hasta llegar a poner al individuo en contacto con todas aquellas situaciones en que se requiera el uso de los significados funcionales y sociales de la lengua. El problema, sin embargo, ha sido que se ha obligado a los estudiantes a dominar aspectos del sistema de la lengua, tales como tiempos verbales y estructura de la oración, por ejemplo, y no a trabajar con la lengua misma. La nueva corriente comunicativa, yendo al otro extremo, negó por completo la funcionalidad de la gramática en el proceso de enseñanza aprendizaje pero, como opina Littlewood (1992: 82),

“...there is justification for insisting-in view of the function of grammar in communication- that active links are maintained between grammatical choices and the meanings they convey (...), so that the linguistic system can more easily be integrated into the learner’s communicative system.”

De acuerdo con todo lo anterior, las actividades de clase deberían orientarse en las dos siguientes direcciones:

a. Las que se centran en el uso literal del significado: en ellas se solicita al estudiante centrarse en alguna situación común o referirse al algún conocimiento compartido por todos en la clase (situaciones o descripciones de objetos en el aula o información de algún texto leído, por ejemplo) para que use el nuevo vocabulario aprendido. También, es importante no sólo enfocar la atención en información compartida sino que se puede enfrentar a los estudiantes con nueva información y darles una razón para compartirla (por ejemplo, información relacionada con la vida de cada uno de ellos o basada en lecturas o investigaciones individuales).

b. Las que se centran en los usos funcional y social del significado: se logran practicando las funciones comunicativas (esquemas de diversas situaciones entre hablantes: de pregunta respuesta, por ejemplo), con la simulación de papeles (pequeñas dramatizaciones sobre situaciones cotidianas: en el supermercado, en la parada del autobús, en un restaurante, etc.).

En ambos casos descritos, estaríamos enfrentándonos al primer camino metodológico señalado por Littlewood, el "part-skill practice", es decir, ejercicios muy controlados por el profesor, en donde se ponen en práctica diversos esquemas comunicativos aprendidos en la clase. Sin embargo, este autor plantea que debe irse más allá, hacia el "whole-task practice", en donde se integran todos los componentes anteriores para adquirir un dominio más global de la lengua. El paso de una fase a la otra no debe entenderse, por supuesto, en términos de una valla que debe saltarse, sino como el tránsito lógico y gradual de la continuidad esperada. Inclusive, el propio estudiante podría determinar en qué nivel de ese continuum podría estar.

"It follows from this that it is ultimately the learners themselves who determine where an activity lies along continuum. For example, we may organize a role-play in which the course of the interaction is controlled by detailed cues and which would appear therefore to be a clear instance of part-skill practice. When the activity takes place, however, we might find that some pairs of students are treating the cues only as starting point for their imagination and are creating their own interaction around him" (Littlewood 1992:89).

Dentro del grupo de actividades que pueden llevarse a cabo para ejecutar este segundo paso se citan la resolución de problemas y la discusión (por ejemplo, construir historias a partir de imágenes), dramatizaciones creativas (no situaciones dadas por el profesor para imitar modelos aprendidos, sino verdaderas de la propia imaginación de los estudiantes) o el aprendizaje por medio de la experiencia real (entrevista a hablantes nativos de la lengua en el aeropuerto o en agencias de viaje).

Visto desde esta perspectiva, el estudiante llegaría a lograr una internalización del lenguaje, partiendo de tareas muy específicas y literales hasta poder llegar a usar el lenguaje en contextos reales (o simuladamente reales).

3. Sumario

Habiendo hecho el recorrido, aunque sea de una manera general, a través de las diferentes conceptualizaciones teórico-metodológicas en relación con la enseñanza del componente oral en la clase de segunda lengua o lengua extranjera, puede observarse que ha habido una tendencia, en todos los métodos y enfoques posteriores al de Gramática-traducción, a tratar de dilucidar cuál sería la mejor forma de instruir a los estudiantes para que desarrollen, de una manera efectiva, sus habilidades de comunicación oral.

Esta tendencia es el resultado de la preocupación constante de todos los teóricos por tratar de lograr de la enseñanza de segundas lenguas lo que los estudiantes esperan: un nivel adecuado de dominio oral de la lengua meta estudiada. A pesar de la surtida gama de posibilidades que se han ofrecido, se colige, por las publicaciones más actuales en el campo, que aún no se ha llegado a perfilar, de manera nítida, una vía que permita solventar esa expresa necesidad de obtener, al final del proceso, hablantes reales de la lengua meta.

El problema ha sido, parece deducirse de toda la problemática planteada, que ha habido un desfase real entre lo que se enseña en la clase (no importa el marco metodológico utilizado) y lo que se espera que los individuos hagan fuera de ella, cuando tienen que aplicar todos sus conocimientos. El estudiante termina su proceso de instrucción siendo un conocedor excelente

del sistema de la lengua, pero desconociendo cómo poner en práctica todo ese bagaje gramatical adquirido. Ni siquiera el enfoque comunicativo, que pretendía venir a cerrar la brecha señalada, ha logrado cumplir cabalmente con su cometido.

Teniendo en mente esa carencia, quisimos retomar algunas de las posiciones actuales al respecto para determinar cuáles son las soluciones que se vislumbran. Como se puede fácilmente deducir después de un análisis de los presupuestos que sostienen las tres últimas teorías reseñadas en la segunda parte de este trabajo, hay en ellas una constante dicotomía que se define en términos de lo que hasta ahora se ha hecho y lo que debe hacerse para lograr una enseñanza globalizante y práctica de la competencia comunicativa oral.

La propuesta de Chastain, por ejemplo, plantea el paso de “talking to...” hacia el “talking with...”, lo cual es retomado, en la posición teórica de Richards, en términos de guiar al estudiante desde la comunicación transaccional hacia la comunicación interaccional y perfectamente complementado con la idea de Littlewood de que debe pasarse de las tareas en que se requieren habilidades específicas (part-skill part), a los ejercicios en los que el estudiante debe poner en práctica todo el conocimiento adquirido (whole-skill task).

Con la puesta en práctica de las propuestas anteriores, según los tres teóricos, se lograría saltar la barrera que ha separado la pretendida efectividad de los diferentes marcos metodológicos con la realidad obtenida. Así las cosas, el proceso de enseñanza no debería ya visualizarse como una actividad dirigida a desarrollar un conocimiento parcializado de la habilidad comunicativa, que permita dominar la lengua sólo para la transacción, o para hablarle al profesor o a un oyente imaginario del salón de clase; más bien, se entiende este proceso en términos del dominio efectivo del lenguaje para interactuar con los otros (y mejor si esos otros son hablantes de la lengua meta), para crear con el lenguaje y con el propósito de poder desenvolverse, con un nivel de adecuación aceptable, en las distintas situaciones comunicativas.

Lo anterior conecta perfectamente con lo que Alice Omaggio (1993) cree debe hacerse en la enseñanza de segundas lenguas. Ella lanzó cinco hipótesis, de las cuales transcribiremos tres para demostrar cómo, lo que ella propone, expresa una visión coherente con lo que hasta aquí se ha descrito.

Hipótesis I: Deben proveérsele oportunidades al estudiante para que practique el lenguaje en diferentes contextos, como si estuviera inmerso en la cultura meta.

Corolario 1: Debe alentarse a los estudiantes a expresar ideas propias.

Corolario 2: Debe promoverse la interacción comunicativa y activa entre los estudiantes.

Corolario 3: Debe promoverse la práctica del lenguaje creativo.

Corolario 4: Debe usarse, en la medida de lo posible, lenguaje auténtico en la instrucción.

Hipótesis II: Deben proveérsele oportunidades al estudiante para que ejecute diferentes funciones (tareas universales) que serán necesarias para desenvolverse en la cultura meta.

Hipótesis III: Debe haber conciencia para desarrollar la precisión lingüística desde el principio de la instrucción.

Para poder ejecutar todo lo anterior, el profesor de lengua extranjera tiene que poner bastante atención a toda la pragmática del habla y tiene que seguir un programa balanceado y perfectamente planeado para conducir a sus estudiantes desde los fundamentos de la comunica-

ción oral hasta la globalidad del proceso. Todo ello, por su parte, consciente de que el proceso de enseñanza, más que un recetario de técnicas pedagógicas, sigue teniendo muchas características del arte.

Bibliografía

- Canale, M., y Swain, M. 1980. "Theoretical Bases of Communicatives Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chastain, Keneth. 1988. *Developing Second Language Skill*. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Higgs, Theodore V. y Clifford, Ray. 1982. "The Push Toward Communication". *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. Editado por Theodore V. Higgs en conjunto con la American Council on the Teaching of Foreign Languages: 57-79.
- Liskin-Gasparro, Judith. 1984. "The Proficiency Guidelines: a historical view". *Teaching for Proficiency, the Organizing Principles*. Editado por Theodore V. Higgs en conjunto con la American Council on the Teaching of Foreign Languages: 11-42.
- Littlewood, William. 1992. *Teaching Oral Communication*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Krashen, Stephen. 1984. *Principles and Practice in Second Languages Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Omaggio, Alice. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, Jack C. 1992. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y T. Rogers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, Olga et al. 1988. *Teaching Spanish. A Practical Guide*. Chicago: National Textbook Company.
- Savignon, Sandra. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Shrum, Judith y Eileen Glisan. 1994. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Snow, Marguerite A. 1989. "Negotiation of Meaning in the Immersion Classroom". *Negotiation of Meaning. Teachers Activity Manual*. Maryland: Montgomery County Public Schools.
- Taylor, B.P. 1983. "Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student-Centered Component." *TESOL*, Quarterly 17, 69-88.

LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE CARTA ESTÁ DISPONIBLE PARA PRESTAR
LAS SIGUIENTES REVISTAS, CON LOS MISMOS PROCEDIMIENTOS QUE SE USAN EN EL PAÍS:

REVISTAS DE LA REVISTA

Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños
Revista de Estudios Caribeños

REVISTAS DE ESTUDIOS CARIBEÑOS

Vol. 10, No. 1, 1985
Vol. 10, No. 2, 1985
Vol. 11, No. 1, 1986
Vol. 11, No. 2, 1986
Vol. 12, No. 1, 1987
Vol. 12, No. 2, 1987
Vol. 13, No. 1, 1988
Vol. 13, No. 2, 1988
Vol. 14, No. 1, 1989
Vol. 14, No. 2, 1989
Vol. 15, No. 1, 1990
Vol. 15, No. 2, 1990

