

HENRY G. WIDDOWSON *Teaching language as communication. Londres.*
Oxford University Press, 1978, 168 páginas.

A partir del concepto de *competencia comunicativa* "conocimiento de cómo el sistema del lenguaje se realiza en términos de uso en contextos sociales" que incluye, por consiguiente, el concepto chomskiano de *competencia* — propone Widdowson, en su primer capítulo, una distinción crucial entre dos niveles de análisis del lenguaje; "*usage*", el conocimiento del sistema del lenguaje, y "*use*", su realización como comportamiento comunicativo. Se califica a esta distinción de crucial porque ella sustenta consistentemente el desarrollo teórico y las conclusiones pedagógico-prácticas que componen este libro.

La primera consecuencia que se deriva de lo anterior se refiere a dos posibles niveles de significado. Se reconoce *significación* a oraciones gramaticalmente correctas que expresen proposiciones, es decir, instancias de "*usage*"; en tanto que el significado que adquieren las oraciones, o partes de oraciones, que se aplican a propósitos comunicativos se denomina *valor*.

Widdowson sostiene que, si bien los recursos de "*usage*" facilitan el acceso al nivel comunicativo, no puede suponerse — como se ha comprobado en la experiencia de tantos profesores de lenguas extranjeras — que una enseñanza orientada al desarrollo únicamente de estos recursos garantice el desarrollo de las habilidades comunicativas que constituyen "*use*". La selección de ítemes a enseñar, entonces, deberá realizarse atendiendo al valor de aquellos ítemes, más que a su significación.

El autor ejemplifica abundante y críticamente estos conceptos básicos con distintas muestras de ejercicios pedagógicos, y propone la realización de un curso "general" de lengua extranjera, en un determinado sistema educativo, recurriendo a

los tópicos que constituyen los otros ramos del correspondiente plan de estudios.

El segundo capítulo trata del *discurso*, que constituye la realización normal de "*use*", de los elementos que lo caracterizan y de las implicaciones pedagógicas de un curso de lengua planteado, precisamente, a nivel de discurso.

Explica Widdowson que la relación proposicional entre las oraciones puede establecerse con recursos formales, sintácticos y semánticos, lo que llamamos *cohesión*; a su vez, el reconocimiento de la relación que existe entre actos ilocutivos equivale a percatarse de la *coherencia* del discurso.

Es posible, prosigue, producir distintos "textos" a partir de una serie de oraciones si los recursos cohesivos empleados aseguran el desarrollo proposicional. Se considera preferible, en todo caso, como unidad de discurso aquel texto que resulta más coherente, es decir, más fácilmente procesable, por parte del receptor, como una unidad de comunicación.

La capacidad de discernir la mayor o menor propiedad con que un discurso realiza determinadas funciones ilocutivas proviene del conocimiento de una serie de convenciones comunicativas. Este conocimiento se deriva de la experiencia del uso del lenguaje por parte del aprendiente. Un curso disociado de un propósito comunicativo impide que el aprendiente recurra a su propia experiencia del lenguaje. Una vez más se propone la enseñanza del discurso, y de las diferentes convenciones que determinan su coherencia, en los contextos proporcionados por las otras materias del plan de estudio; se pone de esta manera de manifiesto la relación entre el uso de la lengua extranjera y la materna.

Consecuente con lo que antecede, el autor procede a criticar, en el tercer capítulo, aquellos cursos de lengua extranjera diseñados en torno a las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Sostiene que dichas etiquetas son ambiguas en la medida en que no reflejan las especificaciones que se derivan de la distinción entre "usage" y "use".

Se describe, entonces, la diferencia entre la manifestación del lenguaje en el medio oral a nivel de "usage", con una realización productiva, *hablar*, y su contrapartida receptiva, *oír*. A nivel de "use", se excede el medio estrictamente oral debido a la incorporación de los recursos paralingüísticos (en el sentido de gestos y expresión facial) que se dan en la interacción comunicativa; es ésta la habilidad denominada *conversar*. La realización productiva de conversar es *decir*; *escuchar*, la realización receptiva.

Un planteamiento similar es aplicable al lenguaje manifestado en el medio escrito donde *componer* y *comprender* constituyen las destrezas productiva y receptiva, respectivamente, en términos de "usage". A nivel de "use", la actividad psicológica de *interpretar* se realiza productivamente como *escribir* y receptivamente como *leer*.

Hasta este punto, la descripción se ha efectuado con referencia al medio e, implícitamente, al *modo*. Cabe una tercera especificación, *manera*: el tipo de actividad social involucrada en la comunicación. Distínguese, en este sentido, las actividades recíprocas de *conversar* y, en el lenguaje escrito, *corresponder* ("corresponding"), por una parte; por otra, la actividad psicológica no recíproca de *interpretar*. En realidad, este último elemento—interpretar—subyace todas las realizaciones del lenguaje en términos de "use"; es, entonces, "la habilidad para procesar el lenguaje como comunicación".

Propone, entonces, Widdowson, distinguir entre *destrezas lingüísticas* con referencia a "usage" y *habilidades comunicativas* en términos de "use". Son estas habilidades comunicativas las que constituyen el objetivo último del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras.

A continuación, el autor describe y ejemplifica las posibilidades retrospectivas tanto como prospectivas de la habilidad comunicativa de interpretar, que per-

miten asimilar el significado, como asimismo los recursos de discriminación implícitos en esta habilidad.

En vista de que la habilidad de interpretar se ejercita en relación con el discurso en general, el cual implica una serie de elementos no verbales (recursos paralingüísticos al ejercitar la habilidad de decir; elementos gráficos, diagramas, fórmulas, etc., en el medio escrito, por ejemplo), se sugiere "utilizar el conocimiento del aprendiente de los aspectos no verbales del discurso y de su habilidad para interpretar, como un medio para relacionar las habilidades comunicativas en el propio idioma con la realización de estas habilidades en la lengua que se está aprendiendo".

Los capítulos cuarto y quinto refieren los planteamientos teóricos que anteceden a problemas pedagógicos prácticos en relación con el medio escrito—comprender/leer; componer/escribir— en el entendido de que es posible extender dichos planteamientos también a consideraciones sobre el medio oral.

El autor critica la inadecuación, como discurso, de los párrafos de lectura compuestos ad hoc con un enfoque estructural y se extiende sobre las formas que éstos suelen asumir cuando están destinados a ejercicios de lectura y comprensión. Se distinguen básicamente tres de estas formas: *extractos*, *versiones simplificadas* y *relatos simples*.

El extracto, si bien es una muestra genuina de idioma, carece de autenticidad en tanto no corresponde a las necesidades comunicativas normales del aprendiente. Por otra parte, puede ocurrir que el extracto resulte imposible de procesar para un aprendiente en particular, en vista de las dificultades lingüísticas que pueda suponer. Se intenta solucionar este último problema con una preparación previa o simultánea al desarrollo del párrafo en forma de *glosarios* (abundantemente ejemplificados y comentados en esta parte del trabajo).

De hecho, dichos glosarios simplifican paulatinamente el párrafo de lectura, en cuyo caso una simplificación directa podría resultar tanto o más adecuada. La versión simplificada es un derivado de una instancia genuina de discurso que,

con el propósito de permitir el acceso del aprendiente, ha sido sometida a un proceso de sustitución léxica y sintáctica. Esta simplificación en "usage" tiende a provocar distorsiones de "use", ya que, de una u otra manera, estará alterando el desarrollo proposicional e ilocutivo del discurso.

De las tres formas mencionadas, sostiene Widdowson, el relato simple aparece como una mejor alternativa, en la medida en que este relato simple no es "una textualización alternativa de un determinado discurso, sino un discurso completamente diferente", compuesto a partir del problema mismo para un determinado aprendiente.

La habilidad de leer, concluye el autor, se deriva de la destreza lingüística de comprender, cuando el lector reacciona auténticamente frente a una muestra de idioma reconocida como una instancia de discurso.

Se propone, a continuación, una técnica de *presentación*, llamada de *aproximación gradual*, que permita al lector acceder al discurso. Esta consiste, básicamente, en una serie de relatos simples, de creciente complejidad, sobre una doble base lingüística y no lingüística; el elemento lingüístico, proporcionado por una serie de oraciones que atienden al componente de "usage" y, el no lingüístico, por alguna forma de representación diagramática de la información, que proporciona el contexto comunicativo.

Concluida la discusión de los problemas de presentación, el autor se refiere a las posibilidades de *explotación* de un determinado discurso. Las preguntas llamadas de *comprensión* constituyen, a este respecto, la técnica más socorrida. Widdowson propone un análisis más fino de dichas preguntas, diferenciándolas por referencia a forma y función.

En lo que refiere a forma, se consideran inadecuadas las preguntas propiamente tales ("*Wh - questions*" y "*Polar questions*"), ya que simulan un intercambio social que no corresponde al ejercicio mental o psicológico de la habilidad de leer. Los ejercicios de *verdadero* o *falso* o de *selección múltiple* sí reflejan este ejercicio. Se propone el primero de estos dos tipos como el más adecuado a la habilidad comunicativa en cuestión.

En lo que respecta a función, se distinguen preguntas de *referencia a 'usage'* y de *inferencia de 'use'*. Las primeras involucran la destreza lingüística de comprender; las otras concentran la atención del lector en el valor de las oraciones más que en su significación.

Como es de suponer, todos los puntos hasta aquí mencionados son cuidadosa y adecuadamente ejemplificados por el autor en su oportunidad.

Con una metodología similar a la del capítulo anterior, Widdowson discute ahora la destreza lingüística de componer y la habilidad comunicativa de escribir.

A partir de una supuesta lección tradicional prototípica (criticable, por cierto) constituida por un párrafo de lectura, preguntas de comprensión, ejercicios de gramática y ejercicios de composición, el autor describe los ejercicios gramaticales más representativos. Ellos serían clasificables en tres grandes categorías: *completación*, *conversión* y *transformación*.

Los ejercicios de completación requieren la inserción de elementos lingüísticos en un determinado marco sintáctico. Por su parte, los ejercicios de conversión y transformación suponen modificaciones a partir de oraciones dadas, con o sin cambios de significación, respectivamente. Se atribuye mayor valor pedagógico a los ejercicios de completación que a los otros, por la operación sintagmática que supone proveer un ítem lingüístico que se ajuste a una estructura ya dada; aun así, los tres tipos de ejercicios derivan sus limitaciones comunicativas del hecho de su orientación en términos de "usage".

Un trozo de lectura a propósito del cual se ejercita solamente la destreza lingüística de componer, no resuelve tampoco problemas comunicativos. A este respecto, entonces, el autor propone una diferenciación entre ejercicios de *preparación* y de *explotación*.

En general, los ejercicios de preparación constituyen, en el medio escrito, una primera realización de la técnica de aproximación gradual. Dicha aproximación podría lograrse, por ejemplo, partiendo de ejercicios de completación para proseguir con ejercicios de transformación que conduzcan al denominado relato simple. Este desarrollo es claramente demostrado por el autor. Se describe también una intere-

sante variación en que la aproximación gradual se inicia con recursos no verbales. Los ejercicios de explotación, por otra parte, obviamente siguen al párrafo de lectura y se espera que se beneficien de la contextualización que éste ofrece.

A continuación se describen, comentan y ejemplifican acabadamente los distintos niveles en que se dan las variedades de ejercicios de explotación: de la oración a las unidades de discurso y del acto a las unidades de discurso. A grandes rasgos, la progresión en estos dos niveles de aproximación gradual "se inicia con pares de actos, prosigue con una serie de actos en secuencia lineal y, luego, con los arreglos jerárquicos que constituyen el párrafo".

Los dos últimos tipos de ejercicios de explotación presentados por Widdowson parecen particularmente integradores. Tales son la *transformación retórica* de unidades de discurso y la *transferencia de información* a partir de representaciones no verbales.

En el entendido de que el objetivo de un curso de lengua es construir una competencia comunicativa, lo que equivale a desarrollar la habilidad comunicativa subyacente de interpretar el discurso, se propone, en el último capítulo, un "enfoque integrado" de, tanto destrezas lingüísticas, como habilidades comunicativas.

Para estos propósitos, sugiere Widdowson formas de ejercitación que procedan de discurso a discurso. Ello significa, en la práctica, el acceso receptivo del alumno al discurso (el trozo de lectura, en este caso), previa la preparación comentada anteriormente, desde el cual se desplazará, por medio de las correspondientes técnicas, y ejercitando su habilidad de interpretar, hasta la realización productiva en el medio escrito. Este desplazamiento desde el leer al escribir se logrará, sostiene el autor, básicamente a través de dos tipos de ejercicios, ya mencionados: 1) la transformación retórica, en sus dos formas, por aproximación gradual y por cambio ilocutivo, y 2) la transferencia de información. Se recordará que esta última

accede al discurso verbal a partir de realizaciones no verbales. A su vez, la transformación retórica por aproximación gradual reconoce dos etapas referidas como *controles de interpretación y soluciones explicativas*, en tanto que la transformación retórica por cambio ilocutivo consiste en la reformulación del contenido proposicional de un discurso en una forma comunicativa diferente.

Consecuente con su metodología habitual, el autor clarifica estas etiquetas con cuidadas descripciones y un acabado procesamiento de ejercicios ilustrativos.

Widdowson, finalmente, fundamenta su esquema integrado e integrador de discurso a discurso sobre la base de que éste asegura los recursos pedagógicos que permiten al aprendiente desarrollar actividades lingüísticas en condiciones de "relevancia comunicativa". De todas maneras, cualesquiera que sean los procedimientos, ellos deben descansar sobre tres principios ineludibles: 1) El principio de *interés racional*; el aprendiente debe estar consciente de qué significa la tarea de enfrentar el aprendizaje de una lengua. 2) El principio de *integración* de destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas, ya comentado. 3) El principio de *control* que sostiene que el elemento por controlar no ha de ser el "input" que imponga el curso al aprendiente, lo que equivale a distorsión del discurso, sino el "intake" por parte de dicho aprendiente.

Concluye Widdowson su trabajo diciendo que si "éste estimula al profesor a una investigación sistemática de las ideas que informan su praxis y a inquirir las posibilidades pedagógicas de otras ideas, entonces este libro habrá conseguido su propósito".

Es improbable que una lectura acabada de esta obra no logre tal objetivo. En el estado actual de desarrollo de la disciplina, de punto menos que de efervescencia, resulta, por decir lo menos, notablemente sensato. Widdowson cubre, adecuadamente, la brecha entre la abundante información teórica de que se nutre el profesor de lenguas extranjeras y las prácticas pedagógicas de este mismo profesor.

PATRICIO NOVOA
Universidad de Chile