Actas del IV Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes

(La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos)

Embajada de España
Consejería de Educación
BRASIL

ACTAS
DEL
IV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

(La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos)

São Paulo, 21 de septiembre de 1996

Embajada de España
Consejería de Educación y Ciencia
BRASIL

Actas del IV Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes
São Paulo. SP. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. 1996

Fundacao Biblioteca Nacional

ISBN: ISBN 85-85726-30-X

9 788585 726300

Edita:
Embajada de España en Brasil
Consejería de Educación y Ciencia
Av. das Nações, 44 - SES - CEP 70200-110
Brasilia. DF. Tel.: (061) 244 9365

Impreso en la Gráfica del
Colegio Miguel Cervantes
Fone: (011) 842 6355
São Paulo. SP. Brasil

IV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

(La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos)

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación y Ciencia de la
Embajada de España en Brasil

DIRECCIÓN Y ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA
Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

COORDINACIÓN
Julio Diego Domingo Liguori
Maria Cibele González Pellizzari Alonso

COLABORADORES
Juan Manuel Oliver Cabañes
Manuel Morillo Caballero
Rafael Fernández Díaz

DIAGRAMACIÓN
Maria Cibele González Pellizzari Alonso

DISEÑO DE LA CUBIERTA
Antonio Abello Rovai

REVISIÓN DE PRUEBAS
Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

IV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusoparlantes

21 de septiembre de 1996

ÍNDICE: **Página**

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Estimado Profesor:

Con nuestro agradecimiento por su dedicación y por su labor de difusión de la lengua y la cultura hispánicas, les hacemos entrega de estas Actas que incluyen la publicación de las conferencias y ponencias de nuestro ***IV Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes***.

Aprovechamos la ocasión para expresar nuestro agradecimiento también a todos los participantes: ponentes, asistentes y colaboradores.

Miguel Ángel Valmaseda Regueiro
Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil

CONFERENCIA PLENARIA

LA RED MUNDIAL Y EL FUTURO PROFESOR DE ESPAÑOL*

Walter Carlos Costa
Professor de Espanhol da UFSC

En primer lugar me gustaría agradecer la amable invitación de la Consejería para abrir este encuentro de profesores de Español. Últimamente hemos tenido desde Florianópolis una excelente relación con la Embajada de España. Para nosotros, de la Universidad Federal de Santa Catarina, esta colaboración es indispensable y todos ganamos con ella, especialmente nuestros estudiantes.

Cuando fui consultado sobre la posibilidad de una charla, sugerí la de hoy y no algo relacionado con Cervantes, Quevedo o Borges, mis más inmediatos objetos de estudio. Hay dos motivos para tal decisión. En primer lugar quisiera decirles algo relevante, útil y que tuviera que ver con sus preocupaciones profesionales y con el tema del encuentro. En segundo lugar pensaba aprovechar la ocasión para compartir con ustedes algunas de mis impresiones sobre los bruscos cambios actuales en el modo de conservar, producir y transmitir conocimientos. Todo lleva a creer que estos cambios van a afectar profundamente la manera de enseñar y aprender, entre otras cosas, idiomas extranjeros.

Quizás no constituya un exceso de exhibicionismo contarles algo personal en relación con nuestro tema. Siempre fui un hombre de libros, que me trajeron y traen momentos de sabiduría, técnica y entretenimiento. Para mí, cultura era sinónimo de cosa impresa y los medios audiovisuales, con todo su innegable poder de seducción nunca me convencieron mucho como instrumentos de efectiva formación intelectual. Aunque los haya utilizado durante años en la enseñanza del Español, siempre prefería lo escrito al audio y al video, por intuir de algún modo que si lo visual aclara, no menos a menudo también simplifica.

Cuando estaba cursando el doctorado, mi director de tesis insistió en que me comprara una computadora. El consejo no me convencía, pero terminé por comprar una de esas máquinas que eran maravillosas hace apenas 6 años y que hoy no valen literalmente nada. Pues bien, esa máquina se quedó unos seis meses abandonada en una pieza simplemente porque yo no me animaba a empezar a utilizar una tecnología, entonces, aún más intimidadora que hoy, pero que ya daba señales de convertirse en moda. Yo encontraba un motivo de orgullo en no ceder a la tentación del momento y en atenerme al gran vehículo consagrado que es el libro. La convivencia con colegas que usaban la computadora y lograban presentar sus trabajos más velozmente y con mejor presentación me hizo ir cambiando de a poquito mi punto de vista. La necesidad de terminar la tesis en el tiempo previsto terminó de convencerme de lo inevitable del salto.

Eran los tiempos del DOS con su sintaxis caprichosa y sus recurrentes problemas de memoria. El hecho es que me convertí no solo en un usuario sino en un verdadero aficionado, sobre todo al percatarme de que me era más económico y saludable tratar de entender el funcionamiento de la máquina que depender de terceros. Me puse a leer regularmente revistas y libros especializados hasta que buena parte de los misterios desaparecieron y, en realidad, eso aumentó el encanto.

Para mí, en la práctica, la informática se ha vuelto como una extensión de mi amor por las lenguas, ya que, aunque artificial, se trata también de un idioma.

Si hace algunos años la utilización de la computadora constituía una opción más bien personal, ahora se ha vuelto como que obligatoria, ya que es cada vez más problemático ignorarla o despreciarla. Las computadoras se han vuelto casi tan ubicuas como los autos y las heladeras y son cada día más potentes, sofisticadas y baratas. Es difícil imaginar un producto o servicio donde no haya habido en algún lugar de la cadena la intervención de la antes tan terrible máquina.

Por una serie de factores que detallaré en seguida, los profesores de lengua y literatura todavía no han sentido toda la fuerza de los nuevos medios y el momento es, por lo tanto, bastante oportuno para examinar el nuevo cuadro.
Para la presente charla utilicé material que se encuentra únicamente en la interfaz gráfica de Internet, la famosa *WWW - World Wide Web* - o telaraña mundial. No sé hasta que punto ustedes están familiarizados con el asunto, pero no es improbable que la mayoría tenga una idea bastante clara y concreta de la cosa, ya que la prensa brasileña ha dedicado - y sigue incansablemente dedicando - abundantes páginas al fenómeno. De hecho, Brasil es uno de los países que con más entusiasmo abraza esta nueva tecnología.

Como seguramente sabrá buena parte de los presentes, la red mundial de computadoras existe hace algún tiempo, pero sólo empezó a tener un impacto en la vida cotidiana a partir del momento en que adquirió una cara agradable y conocida estilo *Macintosh* y *Windows*. Sin embargo, en las universidades y centros de investigación a lo largo y ancho del mundo, sobre todo en Estados Unidos y Europa, ya se utilizaban dos de los instrumentos más fantásticos de la red: el correo electrónico, o e-mail, y el traslado de archivos.

Recuerdo que hace cuatro años, en los días en que uno tenía que memorizar intrincados comandos del sistema operacional Unix, y que la prensa soberanamente desconocía el concepto y la realidad de Internet, una colega en Florianópolis pudo organizar un Congreso Internacional de Psicolingüística a través del correo electrónico, con rapidez, seguridad y un costo mínimo.

Actualmente el correo electrónico sigue siendo tan útil como antes. Extrañamente en Brasil parece menos usado que los programas de "chat", quizás debido a nuestra tradición principalmente oral.

Aunque el sistema Internet se averíe en intervalos tristemente regulares en Brasil debido al crecimiento caótico de su base de uso y a la imprevisón de los responsables de su estructura y mantenimiento, el correo electrónico es muy eficaz como medio de comunicación. Hace poco, traté con una colega de Español de la USP la visita de un hispanista británico a la UFSC. Todo - fechas, títulos de las charlas, pasajes, etc - fue negociado y renegociado silenciosa y eficientemente por correo electrónico. Ahora hay muchísimos programas que hacen que la comunicación por correo electrónico sea menos complicada, atractiva y con posibilidades de agregar archivos de texto, sonidos e imágenes varias, como dibujos, fotos, etc. Sin embargo, la mayoría de la gente que usa el correo electrónico todavía lo hace al estilo antiguo, meramente textual, aunque eso, como todo en este campo, esté cambiando a una velocidad vertiginosa y no es difícil prever el día en que el

correo electrónico multimidia será la regla, no la excepción. Las consecuencias de dicha evolución para el aprendizaje de lenguas son sencillamente revolucionarias.

Hay, como ustedes deben saber, grupos de estudiantes de escuelas y universidades que intercambian mensajes constantemente, haciendo que los ejercicios de lengua asuman un carácter decididamente interactivo y además realista.

Les doy un ejemplo concreto de como las facilidades del correo electrónico pueden ayudar al hispanista, incluso al hispanista principiante. En la Universidad de Santa Catarina hay un proyecto de un diccionario de uso Portugués-Español desarrollado por mis colegas Philippe Humblé y Rafael Camorlinga y por estudiantes con becas de iniciación científica del CNPq. Aunque haya sido elaborado en computadoras desde el comienzo casi no hizo uso de los recursos de Internet. La selección de las palabras incluídas se hizo a través de un largo corpus del portugués hablado en la región sur, montado por el proyecto VARSUL. De la traducción de las palabras y de los ejemplos se encargó un grupo de jóvenes argentinos, estudiantes de portugués. Como pocos tenían acceso a Internet, los contactos se dieron por viajes y cartas convencionales. Pasado el entusiasmo inicial, las cartas se fueron haciendo cada vez más raras y los plazos regularmente incumplidos. El uso sistemático del correo electrónico y de la red está ayudando no sólo a solucionar el problema sino que está permitiendo un sistema de control lexicográfico más amplio y más preciso, ya que las consultas a los hablantes nativos ocurren con poco intervalo de tiempo y pueden ocurrir incluso en tiempo real.

Ustedes seguramente conocen el célebre cuento "La biblioteca de Babel" que es "ilimitada y periódica". Se cita a menudo la ficción de Borges como una descripción profética y precisa de lo que es la red mundial hoy. Se estima que hay más de media docena de millones de *home pages* catalogadas actualmente y se calcula que cada mes aparecen cerca de un millón más. Lo extraordinario, lo kafkiano, lo borgiano, es que esa inmensa biblioteca existe y no existe al mismo tiempo, además de estar en cambio constante. Se ha insistido mucho en la "irrealidad" de la red, pero de hecho ya estamos acostumbrados a la "irrealidad" o realidad virtual acústica y de imágines.

Para todos nosotros las consecuencias son dificilmente previsibles, pero intuimos que seran poco menos que dramáticas. En los últimos días hice innumerables búsquedas para comprobar hasta que punto había informaciones importantes para los profesores de Español en la red. Aunque yo sea un navegador o surfista con cierta experiencia, me sorprendí muchísimo con lo que encontré, sin mucho esfuerzo.

Me acuerdo que hace sólo seis meses no había casi nada en Español en la red, que era básicamente territorio de lengua inglesa. Hoy, aunque las páginas en inglés dominen de lejos, la *Web* se ha transformado en un ambiente multilingüe, o más exactamente con múltiples lenguas coexistiendo lado a lado, más cerca por lo tanto del mundo real.

Para que ustedes tengan una idea inmediata de los felices cambios ocurridos, voy a contarles algunos casos de problemas resueltos con consulta a Internet.

Hace dos meses estaba montando un proyecto de investigación sobre los *Sueños* de Quevedo. Tenía algunas ediciones críticas pero me faltaba una bibliografia más completa y más reciente. Hice una consulta rápida con una de esas herramientas de búsqueda (hay

muchas, con desigual rendimiento, hay que probarlas todas para saber lo que valen para los objetivos particulares de uno (*Opentext*, *Lycos*, *Altavista*, *Yahoo*, etc) y, junto con mucha información desechable, apareció una estupenda página dedicada a Don Francisco en la Universidad de Santiago de Compostela. Junto con algunos textos de Quevedo y una pequeña biografía, estaba disponible una amplia y cuidada bibliografía, que me ahorró decenas de horas de trabajo.

En otra oportunidad, dos estudiantes del curso de Español acudieron a mí. Estaban trabajando con poesía hispanoamericana y necesitaban, una datos biográficos de Neruda y la otra poemas de Mario Benedetti. En el momento mismo y sin mucha esperanza inicié una búsqueda. Los resultados fueron extraordinarios. Logré ubicar una excelente aunque breve biografía de Neruda en una *home page* de la Universidad de Chile y varios poemas de Benedetti (además de un artículo suyo en que discutía el neoliberalismo) en un sitio norteamericano. Salvé la información en el disco duro e imprimí en una impresora laser. En poco tiempo las alumnas disponían del material que necesitaban y que ni la biblioteca universitaria ni nuestras bibliotecas personales poseían.

Pero, me dirán ustedes, es que en Florianópolis disponen de facilidades que no se encuentran tan fácilmente en otras partes. Claro que desconozco la situación particular de cada uno de ustedes y puede ser que en este aspecto la UFSC sea privilegiada. Mientras en muchas universidades, extranjeras y nacionales, públicas o privadas, el libre acceso a Internet está reservado a unos pocos profesores, en Florianópolis el acceso es, desde hace poco, generalizado: todos los profesores y todos los estudiantes tienen libre acceso a la red, pudiendo incluso montar sus páginas personales.

Sin embargo, aún donde el acceso se puede dar a través de un proveedor privado, la tarifa actual, entre 30 y 50 reales, está al alcance de cualquier organización. Así, una de las características más impresionantes de Internet, es que su aceso, contrariamente a lo que pasaba con otras tecnologías de aceso a la información internacional y nacional, es barato. Con una computadora equipada con un modem y una conexión en red local, es posible explorar la red y escoger el material deseado.

Para que no piensen que soy un entusiasta absolutamente ciego, paro un poco para señalar algunas dificultades.

Como cualquiera que alguna vez usó Internet sabe, es casi imposible moverse en su mundo virtual sin alguna noción de inglés. Aunque haya versiones de *Netscape* y *Explorer* en castellano y haya "*browsers*" concebidos para ser multilingües, lo más normal es que en un momento u otro, el usuario se encuentre con textos en inglés. Como el ambiente es gráfico y las situaciones repetitivas, es posible hacer frente a una dificultad inesperada valiéndose de los signos o iconos. Otras veces será necesario consultar a alguien que sepa inglés. Queda siempre el recurso de utilizar un diccionario tradicional o uno de los muchos diccionarios *on line*. El Español es, entre las lenguas, una de las más favorecidas - hay diccionarios inglés-Español y Español-inglés disponibles en varios sitios. Existen también algunos programas en la misma red que hacen traducción automática, no muy idiomática y no siempre correcta, pero siempre útil y en general suficiente para los fines prácticos de descifrar instrucciones o informaciones de carácter general.

Aquí cabe una pequeña digresión. Creo que el profesor de Español, como el profesor de todo idioma extranjero, tendría que aprender por lo menos una lengua más. Es algo muy provechoso, en muchos sentidos, como tuve ocasión de comprobar cuando trabajaba en el Center voor Levende Talen (*Centro de Lenguas Vivas*) de la Universidad de Leuven, en Bélgica, donde eso era práctica corriente.

Eso requiere un reciclaje interior, cuyo resultado final quizás sea el cambio de perfil del profesor de Español. Todo profesor de idioma extranjero acaba por incorporar algo de su objeto de estudio, tanto para bien como para mal. Mi impresión es que los profesores de Español se distinguían de algún modo de los otros profesores de lengua por identificarse con y de cierta forma representar un mundo un tanto al margen de la modernidad, sea la España cerrada de después de la Guerra Civil, sea la América Hispánica bajo regímenes dictatoriales. El inglés tendía a ser visto como la lengua de los dominadores, de los imperialistas. Aunque esos sentimientos sean comprensibles, naturales y justos hasta cierto punto, pienso que de la misma forma que un estudioso de literatura está en mejores condiciones profesionales si conoce francés y uno de filosofía si sabe griego antiguo y alemán, el profesor de Español, como de cualquier otro idioma vivo, ganaría muchísimo si tuviera buenos conocimientos de inglés y, si fuera posible, de un tercer idioma moderno.

El motivo es obvio: en metodología de lengua extranjera casi la totalidad de los estudios se publica en inglés y la biblioteca virtual de Internet está casi toda en inglés que se ha vuelto, no para la eternidad pero quizás por un período largo, una herramienta profesional indispensable.

Vuelvo a lo que encontré en mi peregrinación digital, no sin señalar otro problema: buscar material intelectualmente interesante en Internet demanda, además de cierto dominio del inglés básico, tiempo - a menudo *mucho* tiempo, dependiendo de la hora y de la intensidad del tránsito virtual. Como en el mundo real, en el ciberespacio el tránsito es tranquilo en la madrugada y más complicado en las horas punta, fines de semana y festivos. En el comienzo se pierde mucho tiempo también tratando de entender como funciona el sistema y el *browser* particular que uno utiliza. Los que tengan una experiencia con otros programas de computadora tendrán menos problema porque algunas de las habilidades requeridas son las mismas utilizadas en un procesador de texto como *Word*, por ejemplo. Una complicación adicional es que a veces el asunto que uno busca no logró interesar a nadie todavía, o el sitio que uno frecuentaba simplemente dejó de existir, cambió de dirección hace mucho o está inaccesible por algún motivo. La experiencia de Internet es sin duda de mucha emoción pero igualmente de mucha frustración.

Les decía que mi más reciente recorrido en Internet en busca de cosas hispánicas me espantó. Me sorprendí primero por encontrar no la falta, la soledad de otros tiempos, sino un verdadero exceso de información en Español. Cualquier profesor de Español se sentirá un poco confundido con tanto material inmediatamente disponible y que puede ser usado en clases de lengua, cultura, historia, arte y literatura.

Me sorprendí muchísimo por encontrar la riquísima *home page* mantenida por la Embajada de España en Ottawa, Canada, llamada *Sí Spain* (http://www.docuweb.ca/SiSpain/). Esa página es una verdadera guía de España y asuntos hispánicos, incluyendo informaciones económicas, sociales, turísticas, políticas, administrativas, cursos de Español, listas de diarios y otras publicaciones españolas

disponibles en Internet, además de numerosísimos enlaces con otras páginas españolas o sobre España. Es una mina de información bien organizada, permanentemente actualizada y que presenta la inesperada característica de poder ser leída también en inglés, francés y alemán. Contiene más información que cualquier biblioteca real, con alto presupuesto, sería capaz de ofrecer.

Otra página impresionante es *Mundo latino* (http://www.mundolatino.org), quizás el sitio más completo en todo lo que se refiere a asuntos ligados a cultura hispánica, con énfasis especial en América hispánica. La parte de música popular es particularmente exhaustiva e incluye desde el flamenco hasta los grupos de música *pop* de varios países, con transcripción de letras de canciones de los principales compositores como Pablo Milanés y formas tradicionales como el corrido mejicano. Simpáticamente *Mundo latino* incluye Brasil y Portugal en sus distintos apartados. La lista de periódicos es verdaderamente abrumadora, con diarios y revistas publicados en castellano (y portugués) en la Península Ibérica y las Américas.

He insistido en los textos disponibles. La red es esencialmente un lugar de textos, aunque haya ya bastante material en audio y video. El problema es que los archivos de audio y video exigen máquinas más potentes (y por lo tanto más caras), discos duros gigantescos, además de no presentar por el momento la calidad a que uno se ha acostumbrado en la televisión y el CD. Evidentemente eso puede cambiar de modo radical en los próximos ãnos, lo que para la enseñanza de lengua será sin duda un acontecimiento extraordinario.

Hoy por hoy y en una red predominantemente textual lo que hay a disposición de los profesores de Español es, de hecho, mucho más de lo que los más optimistas podrían imaginarse hace solamente un par de años. Además del material primario auténtico, se encuentra también todo tipo de material de referencia como diccionarios, gramáticas, sitios con ejercicios gramaticales, catálogos de las editoriales y mucho más.

Los textos electrónicos de libre aceso en castellano son muy pocos todavía si uno compara con la riqueza del acervo en inglés, sobre todo lo que está disponible en el fantástico proyecto Gutenberg. Una buena noticia es que ese proyecto pretende incluir obras de autores españoles e hispanoamericanos *en Español*. Ya hay algo, sin embargo, y una mención especial cabe a un profesor norteamericano, Fred F. Jehle, de la Indiana University-Purdue University Jehle (http://cvax.ipfw.indiana.edu/~jehle/) que, después de montar una excelente aunque pequeña antología de la poesía española embarcó en un proyecto más osado (con el Prof. Eduardo Urbina de Texas A&M University), el de poner toda la obra de Cervantes a la disposición de los usuarios de Internet. Por el momento ya se puede copiar libremente una muy buena edición del *Quijote* y algunas *Novelas ejemplares*.

Probablemente iniciativas como las que acabo de citar se multiplicarán en el futuro en distintos países de habla hispana o no, ya que el Español se está rápidamente convirtiendo en la lengua internacional más importante justo después del inglés.

El desafío para el profesor de Español será cada vez más saber usar toda esa riqueza para facilitar el aprendizaje de la lengua y cultura españolas de forma ágil, competente y abierta. Más que nunca el profesor mismo será evaluado constantemente por los alumnos, que tendrán en su trabajo y/o en su casa oportunidad de comparar la capacidad lingüística y cultural del profesor con lo que encuentra en Internet. Tenemos por lo tanto por primera vez

todas las facilidades para que la enseñanza del Español en Brasil ocurra de forma pluralista, moderna y culturalmente rica. Si muchas veces lamentamos ciertas innovaciones tecnológicas por los daños que infrigen a los hombres y a la naturaleza, con Internet quizás se pueda constatar un día que fue una invención bastante benigna, cuyas consecuencias democratizantes han sido tan decisivas como la invención de la imprenta.

*Agradezco las correcciones y sugerencias hechas por Silvana Serrani Infante y Philippe Humblé.

CONFERENCIAS

TRABAJANDO EL DIBUJO ANIMADO EN VIDEO Y LA HISTORIETA INFANTIL EN CINTA CASSETTE

Prosolina Alves Marra

Estas actividades están propuestas para dos sesiones y se destinan a alumnos de nivel intermedio y avanzado, aunque, con adaptaciones establecidas por el profesor, podrán ser trabajadas desde el final del nivel básico.

DIBUJO ANIMADO GRABADO DE LA TELEVISIÓN 1ª. CADENA
TELEVISIÓN POR CABLE - JULIO/96
TIEMPO DE DURACIÓN 5'55''

"EL INTRÉPIDO VOLADOR" EN PERDIDO EN EL DESIERTO

El alumno vera el dibujo animado por lo menos tres veces y cada vez se propone una etapa de trabajo

Iniciaremos la práctica por la comprensión audiovisual.

I - Después de que lo haya visto por primera vez, el profesor hará preguntas generales, tales como:

1 - ¿Cuántos personajes hay en el dibujo animado?

2 - ¿Son todos de la misma nacionalidad?

3 - ¿Saben Uds. los nombres de ellos?

4 - ¿Son todos humanos?

5- ¿Dónde se desarrolla gran parte de la historia?

Uds. van a ver otra vez el dibujo animado. Van a intentar percibir bien los movimientos de los personajes y sus palabras.

II - Una vez que lo hayan visto por segunda vez, van a contestar preguntas e intentar reproducir algunos trechos de las frases de los personajes.

1 - Cite algunas características físicas e intelectuales del Intrépido Volador.

2 - ¿Cuándo el Intrépido se convierte en un insecto común y corriente?

3 - ¿De dónde es el Sultán Talaján?

4 - ¿Qué apariencia física tiene? ¿Es él de verdad?

5 - ¿Conocen alguna otra historia donde haya personajes con forma humana y tan pequeñitos? (Pulgarcito, El hada Campanilla, Peterpan).

6 - Algunos estudiantes van a relatar un aspecto interesante de cada uno de los personajes.

7 - ¿Hay un motivo aparente para la antipatía que Jufi siente por el Intrépido Volador? ¿De dónde cree Ud. que procede esa antipatía?

8 - ¿Es Jufi tan fuerte como el Intrépido?

9 - ¿Hay para Jufi alguna ventaja aparente en la destrucción del Intrépido?

10 - Descubra o invente un motivo bien fundamentado que compruebe el deseo que el Dr. Jufi tiene para acabar con la invencibilidad del Intrépido.

11 - Al principio, en tanto sabe la finalidad con la cual el Dr. Jufi lo busca, ¿cuál es el código de honor que presenta el Intrépido Volador?

12 - ¿De qué manera lo convence el Dr. Jufi?

13 - ¿Conocen a otros personajes que estén siempre preparados para la defensa de la mujer? (Don Quijote, Los Tres Mosqueteros).

14 - ¿De verdad, el Dr. Jufi se preocupa por las odaliscas esclavas?

15 - ¿Por qué no van en avión sino en camello hasta donde se encuentra Talaján?

16 - ¿El Intrépido Volador creyó en la autencidad de la tormenta de arena? ¿Cómo pueden argumentar a favor del SÍ y a favor del NO?

17 - En el momento de la lucha, ¿Qué le pasó al Intrépido? ¿Qué le hizo perder la fuerza? ¿Qué disculpas presentó?

18 - ¿Consiguió convencer al Dr. Jufi? ¿ Dónde se metió el Intrépido?

19 - ¿Cuál fue el resultado de la primera lucha?

20 - ¿Y de la revancha?

21 - ¿El Sultán Talaján se quedó sin esclavas? Explique su respuesta.

III - Presentar el dibujo animado por última vez.

Dividir a los alumnos en grupos. Cada grupo se encargará de un aspecto propuesto, que será sorteado entre todos.

1 - Hacer la ampliación del diálogo entre el Intrépido Volador y el Monstruo Milton.

2 - Dar continuidad a la historia escribiendo situaciones diversas entre el Dr Jufi, Jujo y el Sultán Talaján, después que Talaján pierde la lucha.

3 - Establecer diálogos y situaciones diversas entre el Intrépido Volador y las odaliscas que dejaron de ser esclavas.

4 - Proponer un reencuentro entre el Sultán Talaján y el Intrépido Volador en otras situaciones que no sean de disputa.

5 - Establecer algún acontecimiento ocurrido en la vida del Sultán Talaján que le haga cambiar su personalidad.

6 - Dr Jufi y su asistente Jujo encuentran otros motivos para orientar sus vidas y otros tipos de diversiones.

IV - Lectura en grupos del texto : EL INTRÉPIDO VOLADOR - EN PERDIDO EN EL DESIERTO

LOCUTOR : Más veloz que un cohete; más rápido que la luz, es el Intrépido Volador.
Tan fuerte que un matamoscas no puede matarlo, el papel engomado no puede atraparlo. Ninguna pared puede detenerlo.
Se ríe de los insecticidas. Y para asegurarse de mantener secreta su identidad, el Intrépido Volador se despoja de sus portentosos lentes y su poderosa fuerza, que tiene millones de megatones, desaparece dentro de su cabeza. Y así, se convierte en un insecto común y corriente, que no despierta ninguna sospecha.
Y, en ese momento, el malvado Dr. Jufi y su asistente Jujo vuelan por el desierto.

JUFI: Aterriza aquí, Jujo.

JUJO: ¿A dónde vamos?

JUFI: Adonde vive el único insecto del mundo que puede derrotar al Intrépido Volador, el Sultán de Arena Ardiente, el insecto Talaján. Es el insecto más fuerte del universo.

SULTÁN TALAJÁN: ¡Quita ese tu avión de mi oasis!

JUFI : ¿Viste qué fuerza?

JUJO : ¿Cómo está su alteza real?

JUFI: Es un honor conocer al insecto más fuerte de Asia.

SULTÁN TALAJÁN: No señor, el insecto más fuerte del universo.

JUFI: Primero tendrás que probarlo al destruir al Intrépido Volador.

SULTÁN TALAJÁN: ¡Qué venga ese Intrépido aquí, y yo lo acabaré!

INTRÉPIDO VOLADOR: Es el Dr. Jufi y Juanjo. Será mejor que me convierta en el Intrépido Volador.

JUFI: ¡Yuyo¡ ¡Intrepidito!

INTRÉPIDO VOLADOR: ¿Qué es lo que quiere Ud. Dr. Jufi?

JUFI: El Sultán Talaján se ve tan bueno.

INTRÉPIDO VOLADOR: No puedo lastimar a otro insecto.

JUFI: El Sultán Talaján tiene odaliscas cautivas y, si tú ganas, las libertarás.

INTRÉPIDO VOLADOR: En ese caso, iré con Ud.

JUFI: Pero yo me aseguraré de que no regrese.

JUJO: Dr. Jufi, ¿ por qué no usamos mejor el avión?

JUFI: Porque el viaje en camello agotará al Intrépido antes de la pelea.

JUFI: Intrépido, descansaremos aquí.

INTRÉPIDO: Muy bien.

JUFI: Ésta es la habitación donde dormirás.

JUFI: ¡Tormenta de arena! ¡Sálvese el que pueda!

INTRÉPIDO: No sé quién me ocasionará más problemas. Si este Sultán o el famoso Dr. Jufi.

JUFI: ¡Saludos, oh poderoso señor!

JUJO: ¿Qué tal, bellas esclavas?

INTRÉPIDO: Algo me dice que debo ser prevenido, pero, ¿qué puede ocurrirle al Intrépido Volador?

JUFI: ¡Éste es el Intrépido Volador!

INTRÉPIDO: ¿Cómo está Ud., Sultán?

SULTÁN: ¿Cómo dices que te vas, Intrépido?

INTRÉPIDO: ¡Mis anteojos! ¡Sin ellos estoy perdido!

JUFI: Bueno, ¡Qué empieza ya la pelea!

INTRÉPIDO: El Sultán me es simpático. No quiero lastimarlo. ¿No podemos arreglar esto de otro modo?

JUFI: ¡Intrépido!, ¿Qué sucede? Estás nervioso? ¿Tienes miedo?

INTRÉPIDO: Es que estoy cansado del viaje, Jufi. Voy a descansar un poco...

INTRÉPIDO: Disculpen, soy sonámbulo.

JUFI: Supongo que ya descansó bastante.

JUFI: ¡Ya es hora de la pelea, Intrépido!

JUFI: ¡Se ha ido!

INTRÉPIDO: *"ME MUERO DE SED EN EL DESIERTO." ¡ AGUA!*

INTRÉPIDO: Auxilio, por favor, ¡que alguien me ayude!

MONSTRUO MILTON: ¿Cómo estás, amigo Maján?

INTRÉPIDO: ¡El Monstruo Milton!... Fue un espejismo. ¡Agua, agua! ¡Es que soy sonámbulo!

SULTÁN: ¡En pelea, el campeonato insectiva va a comenzar!

SULTÁN: ¡En esta esquina el Sultán Talaján!

JUJO: ¡Éste es mi campeón!

SULTÁN: ¡Y, en esta otra, el Intrépido Volador!

INTRÉPIDO: *¡QUE PRONTO SERÁ UN INSECTO MENOS!*

INTRÉPIDO: ¡Huy! ¡Ay! ¡Mis alas¡ ¡Ay!

JUFI: ¡El ganador, campeón del Universo, Sultán Talaján!

INTRÉPIDO: ¡¡ Mis anteojos!!... ¡Ahora viene la pelea por la revancha!...

INTRÉPIDO: ¡Ya están libres, preciosas!

JUFI: Bueno, Sultán Talaján, ¡estás derrotado!

JUJO: Y yo no tengo ninguna esclava.

SULTÁN: ¡Vuela que la tendrás!

V - Recuento oral, en grupos, de la historia "El Intrépido Volador en Perdido en el Desierto".

VI - Empleo de algunas expresiones del texto, con el objetivo de incorporarlas al vocabulario de los estudiantes.

En grupos los alumnos van a establecer diálogos empleando las expresiones indicadas, haciendo el remontaje del texto e incorporando nuevas escenas.

a) más veloz que un cohete
b) no puede atraparlo
c) común y corriente
d) que venga ese
e) si este... o ...
f) lastimarlo
g) pelea por la revancha

VII - El profesor elegirá tres equipos para la lectura dramática del diálogo o si es posible la dramatización propiamente dicha. Siempre que haya tiempo e interés, todos los grupos deberán presentar los trabajos elaborados en equipos.

HISTORIETA INFANTIL EN CINTA CASSETTE
CUENTOS INFANTILES - MARFER MD 3272
TIEMPO DE GRABACIÓN : 5'12''

EL FLAUTISTA DE HAMELÍN

Propuesta de actividad para:
A partir del final del nivel básico. Actividades para dos sesiones de clases.

I - Ésta es una historieta infantil bien conocida.

Antes de presentar la grabación en cinta cassette, el profesor podrá hacer una encuesta y averiguar cuántos alumnos la conocen.

En el caso de que haya un grupo que nunca haya leído o escuchado la historia, el profesor pedirá a algunos alumnos que cuenten algunos trechos de ella, a través de:

II - PREGUNTANDO Y CONOCIENDO:

El profesor podrá proponer algunas preguntas como:

a) ¿El flautista era un músico famoso de Hamelín? Explique su respuesta.

b) El flautista iba a recibir algún dinero de la ciudad, ¿era la paga de un concierto en el teatro principal?

c) ¿Por qué las mujeres estaban al borde de un ataque de nervios?

d) ¿Por qué los niños entraron montaña adentro?

III - Luego, los propios alumnos harán algunas preguntas más a los compañeros que conozcan la historia.

IV - Finalizada esta actividad los estudiantes oirán dos veces la grabación, durante la cual deben intentar retener de memoria los aspectos más importantes.

Al final de la 2ª. audición, el profesor orientará la discusión para los siguientes aspectos:

a) La ciudad dónde se desarrolla la historia.

b) El motivo de la desesperación de los habitantes.

c) ¿Qué decían las mujeres a sus maridos por causa del problema?

d) ¿Qué premio ofreció el alcalde? ¿Para qué lo ofreció?

e) ¿Cómo era el caballero que prometió acabar con el problema?

f) ¿Cuál fue el método utilizado por el caballero de mirada misteriosa?

g) ¿El alcalde cumplió la promesa? Explique su respuesta.

h) ¿Qué le ocurrió a la ciudad de Hamelín cuando el flautista tocó la segunda y alegre música?

i) ¿Qué le pasó a la montaña, al flautista y a aquellos que lo seguían?

j) ¿Quién contó el final de la historia?

V - Ponga en la secuencia correcta los acontecimientos de la historieta, numerando los párrafos que siguen:

_____ El flautista llevó las ratas al río.

_____ Los invasores comían todo el trigo y los ricos quesos.

_____ El alcalde no cumplió el compromiso establecido con el flautista.

_____ Hamelín fue invadida por ratas y ratones.

_____ Las mujeres temían a las ratas y los hombres temían a sus mujeres enfurecidas.

_____ El buen niño cojito tocó la flauta y salvó a los demás niños de la prisión en la montaña.

VI - Ahora, en grupos de tres, van a añadir informaciones o dar continuidad a las frases de los siguientes personajes:

a) El alcalde arrepentido.

b) El niño cojo, un verdadero héroe.

c) El flautista que volvió a Hamelín.

VII - Apuntar de nuevo la historieta , empezándola al revés, o sea del final al principio.

VIII - En parejas van a escribir una historia para adolescentes.

EL PAPEL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL ANTE UNA NUEVA CULTURA QUE EMERGE DE LA INFORMÁTICA Y LA IMAGEN

Juan Guillermo D. Droguett

El trabajo que presento en este **IV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**, se refiere a la formación continua que requiere un profesor de lengua extranjera en el contexto de las confluencias de dos perspectivas teórico-prácticas que no convergen de la forma tradicional y esperada, pero que hoy cobran gran importancia en el contexto mundial y en los cambios que la educación está experimentando.

El avance de las nuevas tecnologías de la comunicación ha irrumpido en nuestra sociedad y en el ámbito educativo, lo que nos hace pensar en una nueva concepción de la tecnología educativa.

La psicología educativa también ha sufrido reestructuraciones en sus conceptualizaciones, que le han permitido desplazarse hacia el exterior de la educación y proporcionar nuevas teorías de aprendizaje, las cuales tienden a ser cada vez más globales y con mayores posibilidades de ser aplicadas al aula con un éxito potencial y garantizado. Existe hoy una cultura que nació en sus hogares con televisión, mientras la generación mayor no termina de asombrarse y preocuparse por la influencia que esta tecnología está ocasionando frente al ámbito en que se vive.

La población se ha incorporado más a la cultura de la imagen que a la verbal. Se recibe diariamente una serie de información visual que en general pondera sustantivamente la imagen.

Otro ejemplo de este fenómeno, lo constituyen los juguetes, los cuales son verdaderos espectáculos que poseen autonomía con respecto al niño (baterías, cuerda, fricción), y no le permiten hacer uso de ellos, sino simplemente contemplarlos, y en algunos casos asustarse por no poder manipularlos. Características similares poseen los video-juegos.

Los textos escolares que una década atrás contaban sólo con información verbal, en párrafos largos y densos, en cuanto a su significación, más tarde fueron incorporando imágenes explicativas de dichos textos. En la actualidad, varios de ellos poseen más imágenes que aspectos escritos y estas imágenes ya no sólo son explicativas de los textos, sino que poseen significación por sí mismas, complementando lo expresado verbalmente. [1]

Para los defensores de la modernidad [2] la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza es desigual y por tanto existe el peligro de ahondar la falta de equidad en nuestras sociedades.

El hecho, abordado desde la perspectiva de la educación formal, nos hace pensar que el exceso de imágenes en los textos, video-juegos y televisión nos lleva a una "desculturización", pues la educación ha estado intimamente ligada a la verbalización del pensar. La trasmisión de la Lengua materna como el Español se ha realizado, a través de la gramática sistemática y la literatura, dejando en un segundo plano el lenguaje como medio de

comunicación, con todas sus múltiples formas de expresión: la imagen, el gesto, el indicio, el sonido, etc.

Hay neurólogos que señalan que la cultura de la imagen hace emplear más el hemisferio derecho que el izquierdo, haciendo ver que este hecho sería un empobrecimiento del pensar del ser humano.[3]

Frente al análisis de los actos educativos dentro del aula o frente a la integración de las nuevas formas de pensar y las nuevas tecnologías, es necesario, considerar las cualificaciones de los comportamientos del pensar: cómo aprende y se desarrolla el sujeto.

Existen múltiples evidencias del cambio matricial que estaría experimentando la cultura en nuestros días. Al calor del impacto social de la televisión, de los microprocesadores, de la robótica, de la cibernética, de la biótica, de la tecnología espacial, etc. brotan nuevas formas del saber, nuevas formas de convivencia, de organización del trabajo, de entretenimientos y recreo, de relaciones entre las agrupaciones humanas, hasta de percepción de la existencia.

Más dificultoso se hace, percibir la transformación psicológica que la emergente cultura viso-informativa estaría provocando en los estilos y formas con que los niños y jóvenes procesan la información recibida por una multiplicidad de canales (que entre sí, se encuentran sobre y yuxtapuestos)

Desde el punto de vista de la organización externa del aprendizaje, la cultura electrónico visual ha desterrado todo orden, razón y jerarquía. Desde su nacimiento, el ser humano se encuentra expuesto a un incontrolable bombardeo de mensajes visuales y auditivos, abigarrados, heterogéneos, difusos, cambiantes, etc. que se asimilan "más por impregnación que de un modo natural".

En el cerebro de los niños y jóvenes los aprendizajes están discontinuos, se introducen sin respetar el orden de serie, se asimilan caprichosamente de modo que su relación desarticula el orden de sucesión temporal y espacial, no avanzan inferencialmente hacia las generalizaciones crecientes, su introducción desestructurada deja mucho espacio para relacionar unos con otros de manera impredecible.

Todo tiende a demostrar que la cultura electrónica estaría conformando una lógica distinta a los procesos formales del pensamiento juvenil, además de estilos "naturales" de procesar los contenidos de conciencia bastante diferentes de quienes se socializaron dentro de una cultura de tipo alfabética.

Si nuestros modos lógicos de pensar son consecuencia de las experiencias por las cuales la especie humana ha debido pasar, nada tiene de extraño, que la naturaleza de la cultura electrónico visual y de una socialización fuertemente influida por imágenes visuales discontinuas y rápidamente perecibles, estén afectando estilos y lógicas de razonamiento vigente hasta hace poco.

Para quienes nos hemos criado dentro de la cotidianidad de la cultura letrada, nos resulta difícil aceptar que el auge de la televisión, de las historietas gráficas, de los spots, de los clips, de los juegos y entretenimientos viso-computarizados, de las revistas "de dibujos

animados" o comics y, de otro lado, vivir en medio de transformaciones tecnológicas que se suceden sin pausas, pueda hacer desaparecer en un par de generaciones un patrón de pensamiento que nos parece "natural" y desarrollar en los niños, en cambio, lógicas o estilos de aproximación intelectual a la realidad bastante distintos de los nuestros.

El carácter marcadamente iconográfico de la nueva cultura, además de hacer de la imagen, de lo gestual, de la percepción primaria concretizada y de la representación holística súbita, ingredientes esenciales de los procesos de pensamiento, activa el hemisferio cerebral derecho asociado con las dimensiones intuitivas, afectivas y sintetizadoras de la conducta humana, en contraposición con la cultura alfabético-fonética cuyos patrones marcaron la preeminencia del área cerebral izquierda vinculada con el lenguaje verbal, la lógica analítica, la representación abstracta, las capacidades interpretativas, en fin, la elaboración mental de conceptos y significados.[4]

En su nuevo ambiente, el pensamiento se habitúa desde el comienzo a trabajar con estímulos e informaciones de procedencia multidireccional pero de recepciones convergentes y simultáneas; y de acuerdo con las nuevas facultades psicológicas activadas, a ordenar y relacionar dicha información ya no en la forma lineal, causativa y seriada de antes, sino más bien, en estructuras tipo mosaico, en forma de paneles, que hacen posible ensanches, relaciones y lecturas en todas las direciones.

La codificación, aprehensión y procesamiento no lineal de la realidad no constituye una expresión exclusiva de las agrupaciones humanas postalfabéticas.

El mismo tipo de lógica de pensamiento del -***Todo a la vez***- aparece en las culturas orales, prealfabéticas. En este sentido, la situación del hombre contemporáneo no sería radicalmente diferente de aquella en que se encontraba sumido el hombre prealfabético.

La revolución de los medios de comunicación, contraen el mundo al punto de reducirlo a una aldea o tribu que obliga al hombre a regir su existencia por dos principios convergentes e insuperables. Un principio de ***simultaneidad*** (todo le ocurre al mundo al mismo tiempo) y un principio de ***participación*** (todos saben lo que está sucediendo y por tanto participan en todo aquello que está sucediendo y al mismo tiempo en que sucede). En uno y otro caso el pensamiento percibe, procesa y se conecta con la realidad según una lógica de participación y simultaneidad y no mediante el principio de no contradicción característico de la cultura letrada.[5]

La percepción inherente a la cultura literaria, se sostiene -como ya he dicho- en la fragmentación analítica de la realidad y en aquello de -***una cosa a la vez***-. El percibir así y conceptualizar mentalmente implica distinguirse dentro de la totalidad y, por tanto, recortar al ser compacto e integral de ésta y dejar fuera del campo en que se focaliza la percepción, virtualidades propias de esa misma realidad. Sin embargo, mucho de aquello que cae fuera del campo de la percepción dirigida, puede asimilarlo el hombre en una dimensión subliminal.

Para el niño de la era televisiva, los "comerciales" no constituyen rupturas en el fluir continuo del programa; la cuña comercial forma parte de todo y por lo mismo sus reacciones frente al comercial no son -como lo son para quienes nos hemos socializado en una cultura lineal- ni de molestias ni de indiferencias. Por el contrario, la percepción total le lleva a gozar sin pausas del comercial tanto como del programa.

Con todo, la socialización de los jóvenes en la cultura iconográfica, potencía el peligro de deteriorar las capacidades de abstracción, de generalización y de deducción con las consiguientes consecuencias que ello podría tener en el desarrollo pleno del pensar reflexivo, crítico y creador. En el pasado, estas capacidades intelectuales se encontraban en permanente tensión por la necesidad de desentrañar los significados ocultos en los signos y símbolos propios del lenguaje escrito y oral, principal vehículo de comunicación.

La imagen del mundo que se poseía no era dada gratuitamente; había que elaborarla, construirla trabajosamente descifrando los significados ocultos en los textos, hojas escritas, en aquellas frases con que los mayores intentaban comunicarse entre sí.

Hoy, en cambio, la obviedad de lo visual o gestualmente expresado no activa todas las potencias intelectuales que posee el joven, no ejercita esas facultades que le permiten desasirse de la inmediatez de lo concreto y proyectarse hacia los planos más altos de la abstracción.

Tres son, en mi opinión, los criterios claves para producir aprendizaje de una lengua extranjera como el Español, adaptado a las nuevas situaciones:

1. **El criterio de Unidad del saber.**

Los contenidos del programa de Español y los materiales didácticos deben traspasar los márgenes epistémicos de la asignatura y hacer de nuestra lengua madre el eje sincrónico de la enseñanza, ofrecer posibilidades a los alumnos para relacionarlos con contenidos propios de otras estructuras del saber, con experiencias personales, con motivaciones y expectativas grupales.

El curso de Español debe estar sugerido básicamente por la forma de nuestra presentación de "las lecciones"o de "desarrollo de las temáticas" de la cultura hispánica, en forma específica y no mediante juicios, preguntas, asignaciones o cuestionarios que induzcan el pensamiento de los alumnos hacia un punto de respuesta determinada.

Es de la forma verbal, visual, viso-cerebral de desarrollo del contenido integral de un tema, unidad o capítulo didáctico, y de la forma de diseñar graficamente contenidos, de donde han de surgir los motivos que induzcan al alumno, y al profesor, desde luego, para interconectar aspectos de la unidad temática con otros de diferentes categoría y procedencia.

Con todo, la incorporación al "libro didáctico" de contenidos del saber que son propios de otras disciplinas, debiera efectuarse a través de conexiones sustentadas en preguntas, anécdotas, incidentes; ilustraciones, datos estadísticos, referencias de situaciones cotidianas, etc. y no mediante el desarrollo sistemáticos de conocimientos en torno a un cierto tema.

2. **El criterio del aprendizaje abierto y pertinente.**

El texto didáctico debería perder su tradicional carácter de "ayuda memoria", "libro de apuntes", "programa de enseñanza y desarrollo" y ofrecerse al alumno como mero reactivo, sea para provocar el desplazamiento de su pensamiento en determinadas direcciones, sea para

indicarle o sugerirle acciones posibles de realizar para consolidar y obtener progresos en su aprendizaje personal. Bajo esta óptica, ni el texto ni el profesor podrían nunca ofrecer al alumno toda la información requerida para obtener los logros previstos para la unidad o capítulo didáctico de que se trata, ni tampoco ofrecerle un repertorio integral de actividades para realizar, al punto de agotar las posibilidades de ampliarlas y de generar otras imprevistas.

Lo que debería suceder en una "buena clase de Español" es que el caudal informativo de la lección incorporada al texto debiera ser lo suficientemente esencial, austero y parco como para construir un sólido punto de partida para el proceso de estudio de donde el alumno, poniendo en juego todas sus potencialidades, continúe realizándolo fuera del aula. Si la información presentada cumple con la condición señalada, y las sugerencias e indicaciones para profundizar y sistematizar el estudio personal son claras y de proyección, el punto de remate del aprendizaje lo resuelve, al final de cuentas, el propio alumno.

La forma de presentar la información debe contribuir al establecimiento de enlaces con la variedad de situaciones contingentes y culturales que se viven en cada lugar. Las dificultades naturales para predecir los tipos de situación inherente a la pluralidad de los ambientes, induce a pensar que muchas cosas pueden ser resueltas mediante: cuestionarios inferenciales, temas de investigación, cuadros para completar, etc. Además de sugerir o proponer sutilmente un amplio repertorio de direcciones posibles del estudio.

3. **El criterio del diseño.**

El punto crucial de la enseñanza contemporánea reside en la utilización y lectura objetiva de la imagen.

Por la marcada predisposición hacia las representaciones gráfico-visuales que tiene la juventud en razón de una clase de socialización que gira en torno de patrones marcados por la impronta de la cultura electrónica visual, la atracción que un texto didáctico puede ejercer sobre un niño o un joven reside, más que en la calidad de su contenido verbal, en la presentación visual y gráfica del mismo.

El diseño gráfico se ha convertido en un determinante de la calidad del texto moderno; mediante el diseño -comprendido este concepto en su más amplia acepción- que se pueden resolver los requerimientos que a la enseñanza plantean los nuevos estilos de aprender de los niños y jóvenes.

La forma matricial o mosaical que adopta el aprendizaje en la actual cultura, requiere como correlato una enseñanza que ofrezca reactivos o estímulos de aprendizaje- de diferente calidad, procedencia y propósito- que, en su conjunto contengan las posibilidades de operar todos al mismo tiempo.

Esta condición de simultaneidad y totalidad que los nuevos patrones de aprendizaje imponen a la enseñanza, únicamente puede ser resuelta mediante la presentación de esquemas visuales, en donde los componentes y reactivos visuales y verbales, con gran variedad de presentaciones, ocupan diferentes áreas dentro de un plano y el estudiante puede establecer desde cualquiera de ellos, que hace de eje móvil, la multiplicidad de conexiones radiales potenciadas por el esquema global.

En síntesis, los objetivos actuales, van confluyendo en aspectos tales como:

1. La importancia del medio donde se desarrolla el aprendizaje, conceptos tales como "***zona de desarrollo máximo***" de Vigotzsky cobra sentido por el carácter social del hecho escolar. Las tecnologías contribuyen a formar parte de manera cualitativa de esta zona de desarrollo próximo.

2. Un segundo principio, lo constituye la relación entre semejantes, como base de la estimulación. Muchos autores coinciden que más que la buena estimulación del profesor, influye la alteridad entre los compañeros. Se ha podido comprobar que cuando un curso ve en conjunto un programa de televisión, se producen interacciones verbales que multiplican su aprendizaje. Esto es diferente a cuando un niño o un joven ve solo televisión en su casa y no tiene a quién preguntar sus inquietudes.[6]

3. Frente al nuevo aprendizaje, nuestros alumnos no son "tablas rasas", sino que ya algo saben de lo que van a aprender. Por ejemplo, si el profesor de Español quiere enseñar la palabra -África- el alumno tiene la previa imagen de la televisión con un significado referente. Si se les pregunta, dirán cosas como: un lugar donde hace calor, donde hay animales, donde hay nativos, etc. Esto ya es interesante porque "posee algo" de lo que se le va a enseñar y más, la etimología griega de la palabra nos dice que: -a : sin; friké: frío-.

Siempre es positivo partir de estos conocimientos previos para introducir el aprender, y de ese modo hacer explícita las formas de pensar, para desde allí llegar a la concepción nueva que ha construido la cultura en que se encuentra el alumno.

4. Un cuarto elemento de estas nuevas teorías lo constituye el valorar la capacidad de las relaciones afectivo-sociales en el aprender.[7] La necesidad de desarrollar objetivos afectivos junto con los cognitivos.

5. El quinto elemento lo constituye la capacidad mediadora del profesor y de los medios que utilice en el enseñar. Todas estas nuevas teorías perfilan un profesor que no es poseedor de toda la verdad, sino que invita a sus alumnos a construir verdades en forma colectiva, así también se perfila una ciencia en eterno proceso de construcción, por tanto, sus hallazgos no se constituyen de por sí en verdades absolutas y terminadas.

Finalmente hay un supuesto en el que confluyen todas las teorías del aprendizaje del pensar y que, me parece de mucha utilidad para aquellos que trabajan en ***educar para una lengua extranjera***. Si enseñamos a pensar por sobre el aprendizaje memorístico de contenidos, el alumno adquiere una capacidad centralizadora de sus aprendizajes que lo entrena en lo que la literatura llama ***"aprender a aprender"***, es decir, la capacidad que adquiere el ser humano de gestar su propio pensar.

NOTAS:

(1) "El Impacto Sociológico de la Cultura Electrónica Visual en los Textos Escolares" **CASTRO, Eduardo**, Documento del Ministerio de Educación -Santiago de Chile -1992.

(2) "Los desafíos de la Modernidad" , **Lemnke** en Seminario Latinoamericano,

"La Educación de cara al 2.000". Santiago de Chile,1989.

(3) *Presentación al Congreso de Psiquiatría y Neurología Infantil,* **MONTENEGRO, Hernán,** Santiago de Chile 1992.

(4) *Lectura Correlativa y Remedial*, **CONDEMARIN, Mabel**, Edit. S.M. Santiago de Chile 1989, pp. 79-85.

(5) Acerca de la lógica integrativa que ordena el pensamiento prealfabético puede se ver:
Mito y Metafísica, **GUSDORF, G.** Edit. Nova, B. Aires 1960.
Fenomenología de la Percepción, **MERLEAU-PONTY, M.**, Fondo de Cultura Económica, México, 1957.
Codificaciones lineales y no lineales de la realidad, **Dorothy Lee**, Barcelona 1974.

(6) *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa*, **COLL, César**, Barcanova, España, 1989.

(7) Al respecto ver, *Las bases de un* ***modelo curricular comunicativo*** en : *El Currículo de Español como lengua extranjera* de **GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro**, Ed. Edelsa, grupo Didascalia, Madrid ,1995.pp.40-126.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUILERA, J., ***Educación y Televisión***, Ed. U. de Navarra. España 1980.

BRUNER , JEROME, ***El proceso de la Educación***, UTEHA, Buenos Aires 1960.

DECLARACIÓN DE MADRID, ***II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno,*** en Revista Iberoamericana de Educación, Madrid 1993,pp.261-284.

DOMÍNGUEZ PAULINA, ***Propuestas sobre el uso de tecnologías educativas hacia el año 2000***, Organización de los estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, España 1993.

PIAGET, JEAN, ***La Psychologie de l'intelligence***, Armand Colin, Paris 1987.

UNESCO, ***Informe sobre la Comunicación en el Mundo***

ELABORACIÓN DE MATERIAL PARA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ORAL AUTÉNTICO A PARTIR DE GRABACIONES EN VÍDEO Y AUDIO

Diego Germán Huber

Para comprender mejor la representación de la oralidad en los materiales didácticos de español de la actualidad, se haría necesario hacer un estudio retrospectivo de los distintos enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas extranjeros, tornando de esa manera posible el probable reconocimiento de trazos, características o técnicas utilizadas por tales enfoques y presentes aún en algunos materiales actuales. Se podrían analizar, por ejemplo, de forma comparativa, los distintos papeles que ocuparon, según las teorías y filosofías de cada enfoque metodológico, las cuatro habilidades, el papel del profesor y del alumno, el uso de la lengua materna en clase, la traducción, la forma de corrección, la enseñanza de la gramática, el uso creativo de la lengua, el ambiente de la clase, en fin, los puntos positivos y negativos de cada uno teniendo como objetivo la competencia como meta final de la enseñanza del español como lengua extranjera.

No es que se trate de señalar los "errores" ni los "aciertos" de cada enfoque, sino de proporcionar una visión panorámica que permita un análisis y una evaluación más precisas de los materiales didácticos aquí citados, además de proporcionar elementos de estudio metodológicos para la formulación de las contrapartidas metodológicas sugeridas en este trabajo.

Como se tiene como objetivo aquí el estudio de la caracterización del discurso oral en los materiales didácticos, se dará más atención al tratamiento dado a las destrezas de comprensión auditiva y de producción oral, pero como los enfoques metodológicos generalmente no tratan por separado las cuatro destrezas lingüísticas, sería necesario estudiarlas como un "continum", para luego hacer un estudio comparativo de la "evolución" de los enfoques metodológicos en relación a la representación de la oralidad.

Swaffer, Arens e Morgan (1982) hicieron una puntualización terminológica sobre algunas voces como "metodología", definiéndola como una "jerarquía de tareas", y sustentando que lo que realmente distingue los enfoques metodológicos es la *prioridad* que se le dá a las distintas tareas, y no diferencias fundamentales entre las tareas planteadas, que son prácticas pedagógicas universalmente usadas en las actividades de enseñanza de L.E. No son, por lo tanto, las actividades *en sí* las que diferencian entre los enfoques metodológicos, sino *cómo* e *cuándo* se usan. Describir un enfoque metodológico supone, por lo tanto, una descripción de la *jerarquía* o *valor estructural* dado a las actividades y a la *posición* de tales actividades dentro de la secuencia del aprendizaje.

De acuerdo con Stevick (1976) los enfoques metodológicos se distinguen cuando observarmos el papel que ocupa uno u otro aspecto de la enseñanza de L.E., por ejemplo, si el profesor debe o no corregir al alumno en el momento en que comete um error al hablar, o si es importante o no el uso de la lengua materna al explicar la gramática. Esa opción por darle importancia a un determinado tipo de procedimiento se fundamenta en principios teóricos y filosóficos que cambian de un enfoque a otro.

Las voces *syllabus, enfoque metodológico, estrategia* y *método* son definidos por Westphal (1979) de la forma siguiente:

Syllabus *se refiere al contenido sustancial del asunto de un determinado curso o serie de cursos a la orden en la que ese asunto es presentado;* enfoque metodológico *es la base teórica que determina la forma en la que el* syllabus se *trata;* estrategia *o técnica es una actividad instrucional individual que sucede en clase. (p. 120)*

Westphal esclarece que *método* es la combinación de esos tres factores, de forma coherente con los objetivos del curso. Omaggio comenta el ejemplo (44) de Westphal de que "es posible alcanzar satisfactoriamente los objetivos académicos utilizando un enfoque comunicativo un syllabus gramatical e incorporando diversas estrategias humanísticas" (p.120). Ella dice que se trata de una combinación eclética, en la que se "toman prestados" del enfoque comunicativo la base teórica y las perspectivas filosóficas, se utiliza un syllabus gramatical (al contrario de uno funcional, como generalmente sugiere el enfoque comunicativo) y trata al contenido sustancial utilizando técnicas humanísticas que son sugeridas por otro tipo de enfoque. Esos tres factores, en conjunto con los libros, con el material del curso y con el estilo individual del propio profesor, constituyen un *método*.

Un método supone pues una *jerarquia de prioridades* establecida por el instructor o por los que planean un programa, y no un "set" de procedimientos para seguirlos sin discutir. Todavía según Omaggio, esa nueva concepción de metodología ocurrió después que el método audiolingual entró em desuso en su forma pura y fue sustituído por enfoques más ecléticos.

Para comprender mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje en la comprensión y en la producción de las formas conversacionales por parte de los aprendices, es necesaria una reflexión sobre el tema del discurso oral y del discurso escrito, así como sobre el uso de material auténtico escrito y grabado.

Aunque no se sepa exactamente cómo, hay um consenso general de que es benéfica la inclusión de muestras de lengua auténtica en la enseñanza de LE. Existen también divergencias sobre *qué es* material auténtico.

Sin lugar a dudas, a partir de la década de 60, el énfasis de las metodologías se detuvo en la oralidad, en la comprensión y en la consecuente producción de la comunicación oral. Las muestras de discurso oral presentes en los materiales didácticos, sin embargo, constaban de guiones representados por hablantes nativos. Se esperaba con eso que los aprendices interiorizasen gradualmente las formas orales, a medida que se les ponía en contacto con tales grabaciones y con el discurso oral del propio profesor, que por tratarse de un discurso cuidadosamente seleccionado (aunque no leído como "guión") en relación al vocabulario, velocidad, repeticiones, articulación, no puede, al igual que las grabaciones, ser considerado discurso totalmente auténtico.

Según Geddes and White (1978) hay dos tipos de discurso auténtico:

1. *Discurso auténtico no modificado*: representado por las formas conversacionales o escritas que sucedieron originalmente en un acto *genuino* de comunicación.

2. *Discurso auténtico simulado*: se refiere a las formas conversacionales o escritas elaboradas con propósitos pedagógicos, pero con características de poder darse probablemente en actos genuinos de comunicación.

Los alumnos tenían contacto, por lo tanto, con ese discurso auténtico simulado, en el mejor de los casos. A pesar del énfasis en la comunicación oral, había más preocupación por la producción que por la comprensión oral. Sin embargo, los aprendices que comprenden e interiorizan las formas conversacionales simuladas, suelen producir formas conversacionales "simuladas".

Las primeras intenciones de incluir muestras de discurso auténtico en los materiales didácticos, obedecieron a una cuidadosa progresión, respetando el nivel de los alumnos, pues aunque se espere hasta un nivel intermedio para introducir muestras de discurso auténtico, siempre se encuentra resistencia por parte de los aprendices al entrar em contacto con él. Hoy, todavía, es polémica la cuestión del uso de ese tipo de material en clase, aunque ya se admita el contacto desde los niveles más elementales.

Según Krashen (1982), al adquirir una lengua, se pone a los individuos en un nivel de dificultad equivalente a su actual nivel de competencia lingüística, pero también acaban por entrar en contacto, inevitablemente, con algunas estructuras que están más allá de su nivel también. Esas estructuras pueden ser entendidas por los aprendices a través de "pistas" presentes en el mensaje, sea en el contexto o extra-lingüísticas. Omaggio concluye que, si la hipótesis de Krashen es correcta en relación al "input", podrían obtenerse resultados satisfactórios graduando las muestras de material auténtico desde versiones simplificadas para los principiantes hasta muestras no elaboradas pedagogicamente para los de nivel avanzado. Omaggio sugiere la preocupación por las pistas extralingüísticas, bien como con la elección de tareas relacionadas al material y del *input* adecuado en forma y contenido al nivel de los aprendices. Ella no sugiere el abandono del material pedagogicamente elaborado sino una *mezcla* con el auténtico. En verdad, son pocos los estudios en relación al uso de material auténtico. El propio estudio de las habilidades de comprensión es menor en relación al de las de producción, debido al énfasis cada vez más grande en el habla. Los procesos de comprensión aún son poco estudiados, se sabe sin embargo, que son importantísimos en la adquisición de LE. Según Krashen, el *input* interiorizado es la primera fuente de adquisición de gramática y vocabulario de la lengua que se desea aprender. Los aprendices produzirán la lengua naturalmente cuando hayan estado en contacto con ella durante el tiempo necesario.

De acuerdo con Rivers (1981), las habilidades de lectura y audición deben ser desarrolladas con atención pues los estudios demuestran que un adulto pasa de 40 a 50% de su tiempo oyendo y de 11 a 16% de su tiempo leyendo. De ser así, 3/5 de todas las interacciones comunicativas suponen destrezas de comprensión. Como en este trabajo se estudian las formas conversacionales, analizaremos la necesidad de estudiar el proceso de comprensión auditiva y de utilizar materiales auténticos para llegar a la producción de formas conversacionales auténticas.

De acuerdo con Omaggio, los procesos de comprensión lectora y auditiva son muy complejos y se basan en el conocimiento del código lingüístico, en las habilidades de procesamiento cognitivas y pistas contextuales tanto dentro como fuera del texto. Ambas destrezas se caracterizan como actividades de resolución de problemas, suponiendo la

formación de hipótesis, de inferencias y la resolución de ambigüedades e inseguridades en el *input*, para atribuirle un significado.

Para comprender mejor la representación de la oralidad en los materiales didácticos de la actualidad, se hace necesario hacer un estudio retrospectivo de los distintos enfoques metodológicos en la enseñanza de lengua extranjera, posibilitando el probable reconocimiento de características o técnicas utilizadas por esos enfoques y todavía presentes en algunos materiais actuales.

El ejercicio que analizaremos lo seleccionamos del Curso Comunicativo de Español para Extranjeros, compuesto de dos niveles: Para empezar y Esto Funciona. Nos detendremos para analizar de cerca al material, para evitar sacar conclusiones erróneas y para no darle la impresión al lector de que este trabajo se trata de algun tipo de crítica a este o a cualquier material didáctico. Lo que pretendemos, en verdad, es buscar alternativas que complementen los materiales didácticos actuales, especialmente en lo que se refere a ofrecer muestras de discurso oral auténtico. Al concluir el primer volumen, el alumno habrá alcanzado el nivel básico ("nivel de subsistencia") y alcanzará el intermedio ("nivel umbral") a través del Esto Funciona. Según los autores, el material está de acuerdo con los principios del enfoque comunicativo, teniendo por meta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas para alcanzar la competencia comunicativa y la autonomía lingüística, con mayor énfasis en la oralidad. Tiene un enfoque nociofuncional, preocupándose por lo que el alumno va a saber hacer con la lengua, o sea, una preocupación mayor por el proceso que por el producto; la lengua es un instrumento y no un objeto de estudio en sí misma. Hay una preocupación por crear un ambiente semejante al de España, utilizando datos culturales, muestras de material escrito auténtico de aquél país, y también utilizando hablantes nativos para la grabación de las cintas. Se abarca lo no verbal con las nociones necesarias de reglas sociolingüísticas y extralingüísticas. El instrumental lingüístico ofrecido al alumno es al principio relacionado unicamente a las situaciones planteadas, pero al llegar al segundo nivel va adquiriendo mayor movilidad, pudiendo ser transferido a otros contextos y temas, con propuestas de trabajo destinadas a estimular esa capacidad de transferencia.

Las unidades se estructuran en torno a los temas/situaciones que se ilustran al comienzo de cada unidad, en la seción *¿Qué me cuentas?*, donde están las muestras de lengua en forma de diálogos escritos, grabados en cinta cassette. Son dialogos que pretenden reproducir situaciones corrientes del día a día español, abarcando las necesidades básicas que el aprendiz tendrá al entrar en contacto con esa cultura. Podemos decir, de acuerdo con los conceptos expresados anteriormente que se trata de muestras de discurso auténtico, pero *simulado*, pues es elaborado pedagógicamente, graduado en nivel de dificultad de comprensión y de vocabulário cuidadosamente seleccionado, a pesar del hecho de que los hablantes nativos españoles (no hay preocupación en ilustrar las variantes no peninsulares) intentan asemejar su discurso lo máximo posible a las formas conversacionales cotidianas y del hecho de que hay cierta preocupación por ruidos y sonidos que le dan más autenticidad al material. Sin embargo, no pasan de guiones leidos y escenificados, muestras de lengua escrita leida que intentan aproximarse a la lengua oral espontánea. En ninguna parte del material hay grabaciones de entrevistas o de diálogos auténticos.

La seción siguiente, *Se dice así*, presenta de forma inductiva los esquemas nociofuncionales de la unidad, con los cuales el aprendiz ya se familiarizó, dentro de un contexto semántico, llamándole la atención solamente sobre algo que ya se enseñó, sin

preocuparse por esquemas estructurales de nomenclatura. La gramática se presenta por lo tanto de forma *disimulada*, a través de la exposición y de su uso. El objetivo de esa acumulación de conocimentos en forma de esquemas es fundamentalmente la posterior produción oral en la siguiente seción, *Y ahora tú*, dentro de una situación comunicativa. Las situaciones creadas para desarrollar la competencia comunicativa tienen por objetivo la práctica del vocabulario y de las estructuras lingüísticas en una combinación de lo que es formalmente correcto con lo socialmente adecuado. Cuando alcanza esa competencia podemos considerar que el aprendiz realmente la llegado al dominio de un determinado idioma. En esa sección, por lo tanto, se simulan situaciones comunicativas de una dificultad apropiada al nivel del alumno, que a partir de una regla general puede completar, repetir, realizar "drills" o incluso crear, produciendo oralmente.

En la siguiente sección, *¡Ojo!*, ya no se disimula el uso de la gramática, se ofrecen la nomenclatura y la sistematización de los contenidos lingüísticos, agrupados en forma de esquemas de las estructuras y funciones. A pesar de la intención comunicativa, la gramática se presenta de manera tradicional y formal. Dentro de la metodología nociofuncional el enfoque del conocimiento sistémico tiene que venir relacionado a sus funciones. En cada unidad, de acuerdo con las situaciones comunicativas relacionadas al tema central, se selecionan las formas gramaticales pertinentes. Las áreas temáticas en este material didáctico prevalecen como elementos superiores al léxico, a la *gramática*, a las funciones etc... No nos detendremos demasiado en esta sección pues no se encuentra directamente relacionado al análisis de la oralidad, de la misma forma que la sección siguiente, *Dale que dale*, que sirve para la práctica escrita de las estructuras gramaticales sistematizadas en la sección anterior, reforzándolas. De manera general, esos ejercicios ofrecen muchas menos oportunidades al aprendiz de *crear* en la producción escrita que lo que se dio en la sección *Se dice así*, donde hay ejercicios realmente dentro de la perspectiva del enfoque comunicativo que le permiten al alumno crear en la producción oral, aunque no se le haya puesto en contacto con las formas conversacionales auténticas, podrá crear dentro de las formas del discurso oral auténtico simulado con que tuvo contacto. La sección *Dale que dale*, lejos de propiciar la produción escrita creativa, evalúa el conocimiento gramatical del alumno.

Tal cual es una sección idealizada para colocar al aprendiz en contacto con documentos escritos auténticos españoles, adaptados pedagógicamente para estimular la comprensión escrita y la expresión oral, dentro del enfoque comunicativo en lo que toca a la función de la lengua.

La siguiente sección, *Allá tú*, consta de ilustraciones donde de forma muy creativa el alumno puede ampliar y transferir las funciones interiorizadas de la lengua para situaciones semejantes pero distintas de las que se le ha puesto en contacto, practicando la producción oral. Es una actividad de ampliación y transferencia.

Finalmente, en la última seción: *Somos así... ¡qué le vamos a hacer!*, se proporcionan las informaciones culturales, los datos que enriquecen y amplían el conocimiento general del alumno en relación a la cultura hispánica, y se compone de canciones, entrevistas, diálogos, fragmentos de revistas o periódicos, poemas, chistes, juegos, etc...

De manera general el material es coerente con su propuesta, partiendo de las áreas temáticas y situaciones comunicativas relacionadas. Todas las secciones y actividades se organizan en función y en torno de esos temas. A pesar de la preocupación principal de este

material por expresión oral, el cuaderno de ejercicios ofrece un considerable número de actividades de comprensión y produción escrita y algo de comprensión auditiva y repaso gramatical, con textos escritos auténticos de varios tipos incluso literarios y cintas cassette.

En relación a la sección *Todo oídos*, objeto principal de este análisis, se trata de ejercicios de comprensión auditiva, en los que se pone al alumno en contacto con grabaciones en cinta cassette de diálogos o de actos de habla relacionados al tema de la unidad pero ampliando y expandiendo el léxico, las funciones y las propias situaciones, que son semejantes pero distintas de las de los diálogos trabajados y leidos anteriormente. La forma de trabajar los ejercicios de esta sección no supone ningún tipo de lectura del texto, ni antes ni después de la resolución de aquellos, y solamente difiere de un acto auténtico de habla por haber sufrido una elaboración de actividades de interpretación, interacción, solución o respuesta a lo que la cinta contiene. Esas actividades son escritas y el alumno debe comprender lo que se le pide, las actividades le dan pistas sobre lo que se va a oir y le da un sentido a la audición, un propósito "pedagógico", que de otra forma sería "suelta" y "desconexa". La comprensión planteada puede ser global o específica, puede necesitar respuestas orales o escritas, o simplemente marcar "X" o "V" o "F". A veces se estructura en forma de un problema/solución . Sea cual sea la variedad del ejercicio, el aprendiz tendrá que empeñar su atención y habilidad para saber hacer uso de la selectividad, conocimiento anterior, formulación de hipótesis, inferencias, y de las demás estrategias utilizadas en el proceso de comprensión auditiva, para extraer con éxito la información solicitada. En caso afirmativo podrá afirmarse que hubo una comprensión eficiente del texto oral, la información, el mensaje fue captado y eficientemente interpretado. El hablante aprendiz entrará en contacto con este tipo de situación al encontrarse con hablantes nativos o al observarles en sus interlocuciones. Por eso, este tipo de ejercicio es tan importante en la adquisición y práctica de las formas conversacionales y puede contribuir para darle un matiz de autenticidad al estudio de la lengua dentro de la unidad, alternándose com materiales no auténticos y con ejercicios, textos escritos, esquemas gramaticales, etc...

Presentaremos ahora el ejercicio seleccionado para análisis:

ESTO FUNCIONA A - LIBRO DEL PROFESOR (transcripción - pág. 22,23)
Unidad 1
6. Todo oídos
6.1. Escucha y contesta a las preguntas:

Querida señora:
Estoy un poco avergonzado de escribirle porque un hombre como yo parece que no se debe meter en cosas como éstas. Pero un amigo me ha dicho que quizá usted, que es tan inteligente, podría ayudarme. Soy un hombre de 28 años, muy tímido y, cuando las chicas me hablan, me pongo muy nervioso y colorado y lo que me pasa es que por eso siempre estoy solo y tengo pocos amigos. ¿Qué puedo hacer para solucionar mi problema?
Atentemente: Tímido.

Querido tímido:
No debe avergonzarse por pedir un consejo. Su problema es muy normal. Un hombre tímido también tiene su atractivo. Yo, en su lugar, no le daría más importancia de la que tiene pero intentaría conocer más chicas, saldría más y, así, podrá sentirse más seguro de si mismo y ya verá como, poco a poco, superará esa timidez.

El libro del profesor sugiere que, si en el país de origen de los estudiantes no existe ese tipo de "consultorio radiofónico", se puede aprovechar para explicar que estuvieron de moda en España durante el periodo de la post-guerra pero que hoy día son mucho menos frecuentes..

Sugiere también que después del trabajo de comprensión auditiva, se puede hacer un pequeño ejercício de producción escrita: cada alumno escribe una carta similar y se la entrega a su colega, que tendrá que contestársela con los consejos apropiados. Después se puede hacer en grupo, con toda la clase, una lectura de la carta que cada uno ha recibido y la respuesta que ha dado.

Es interesante observar que en un ejercicio destinado a la comprensión de las formas orales se ofrezca una muestra de lengua escrita leída. El aprendiz pierde la oportunidad de entrar en contacto con las formas conversacionales. Ya que existe ese tipo de grabación en programas auténticos sería posible su uso. En vez de crear un *corpus* para el ejercicio de comprensión oral para practicar las estructuras aprendidas y presentes en este ejercicio de comprensión auditiva (dar y pedir consejos, describir y comparar personalidades, justificar la petición de consejo) podría haber sido preparado a partir de una grabación auténtica. Es verdad que el uso de material auténtico supondría más trabajo en la selección de un fragmento adecuado pero en verdad es tan posible que la contrapartida sugerida está basada en una grabación muy semejante a la simulada.

El cuidado de los hablantes nativos en la articulación al leer la carta del "tímido", la velocidad controlada y la selección y graduación cuidadosa del vocabulario y estructuras alejan a esa muestra de lengua del auténtico discurso oral. Después de la explicación del profesor de la situación, de la explotación de las figuras de la consejera y de la señora que está oyendo el programa de radio y de la lectura de las preguntas de comprensión, el alumno está bien preparado y consciente de lo que se le va a pedir después de la audición. Como ya mencionamos, gracias a la graduación del nivel de dificultad, la comprensión de la grabación no deberá presentar gran dificultad. Puede haber una ampliación oral no sugerida por el libro del profesor, consultando a cada alumno sobre qué consejos le daría, si está de acuerdo com los consejos dados por Magdalena Francés e instaurar un debate en clase sobre el tema, lo que daría origen a una acalorada discusión. En relación a lo que se podría haber hecho, veremos ahora lo que se podría hacer con la grabación alternativa de formas conversacionales auténticas.:

TRANSCRIPCIÓN

1. Luciana:	*Habla Luciana , escucho=*
2. Joven:	*=Eh::Quería eh::Tengo un p- un pequeño problemita.*
3. L:	*Lo escucho señor,*
4. J:	*Eh::es mi - es mi gran:: me siento:: solo. Yo - yo soy un joven y::: me -yo*
5.	*que sé - me siento solo. Eh:::Porque soy m - muy tímido - la timidez me::: me*
6.	*está me está matando,*
7. L:	*Qué edad tiene usted.*
8. J:	*Veintiún años.*
9. L:	*Veintiún años - y con quién vive?*

10. J: *Y vivo con mis padres=*
11. L: *=Con sus padres,*
12. J: *Soy hijo único.*
13. L: *Sí,*
14. J: *Y ellos me - me cuidan mucho y:::y::: y la timidez que tengo es - es hacia la*
15. *muchacha no sé - porque::: me da yo que sé decirles algo que - que tengo*
16. *miedo de - de que me contesten - yo que sé - con cualquier grosería o-*
17. L: *¿Siempre fue así joven?*
18. J: *((con desánimo)) Sí - siempre fui así - sí,*
19. L: *¿Y usted tiene amigos?*
20. J: *Tengo - tengo pocos amigos pero tengo buenos amigos,*
21. L: *Pocos pero buenos - ¿Y amigas?=*
22. J: *Pocos pero -*
23 .J: *=Amigas no*
24. L: *Amigas no, o sea siempre tuvo problemas con - con el otro sexo - en ese*
25. *sentido - este -*
26. J: *Claro - porque la timidez - porque no - no me - no me animo,*
27. L: *Ahora -¿ a usted le parece que es una cosa que exceda lo normal?*
28. J: *No yo - yo que sé - cuando empiezo una conversación = ahí sí me ::: lo que*
29. *me cuesta es entablar una conversación=*
30. L: *=Usted qué hace - trabaja o estudia?=*
31. J: *=No - estudio, estudio.*
32. L: *Estudia - Y con las compañeras de estudio - no se da un diálogo <franco>*
33. *No - no hay - compañerismo*
34. J: *no no no porque yo estoy viviendo como es - la facultad es*
35. *un mundo - es un mundo -aparte- y entonces hay poco compañerismo hay-*
36. L: *¿Y en - en la - en los estudios anteriores?*
37. J: *Sí::: nos hicimos - pero era - solo - compañeros - no éramos - amigos? -*
38. *Porque cada uno es - yo que sé - estaba para la suya y ( )*
39. L: *Bueno - lo que yo entiendo - joven - que habría que delimitar es si su*
40. *problema es patológico - o es un simple plo- problema de timidez que usted*
41. *solo es capaz de - de superar¿verdad? - Es decir si - si se tratara de algo de*
42. *más importancia - yo entiendo que sería - saludable que usted hiciera una*
43. *consulta con un médico ¿ verdad? - Este::: - ahora si se tratara nada más*
que
44. *una - de una actitud suya - de pronto un poco renuente a buscar - sobre todo*
45. *amistades femeninas - entiendo que ahí usted tendría que poner - gran fuerza*
46. *de voluntad de::: de su parte - de pronto con sus ami:::gos <es decir> tratar*
de
47. *hacer primero un núcleo de -de amigas*
48. J: *Claro claro, =*
49. L: *= Y lo demás - es posible que surja solo.*
50. J: *Claro - eh::: yo mandé también - cartas para - el programa de ustedes*
51. L: *Sí - eso era la - la otra posibilidad que yo le iba a sugerir=*
52. J: *=Y::: y ::: no - no - todavía no - no sé - no - no la leyeron*
53. *porque yo*
54. L: *¿Cuando nos escribió usted?*
55. J: *Y hace como::: tres semanas atrás*
56. L: *Ah no no! Porque estamos leyendo más - con más de dos 57 meses de atraso*

58. J: *Pah::: por eso=*
59. L: *=Así que seguramente se va a leer >y estoy segura< que va a tener respuestas*
60. J: *Ojalá - ojalá*
61. L: *Pero paralelamente a eso yo entiendo que usted debe - ver con mucha atención - si le*
62. *parece que usted solo va a ser capaz de sup- superar esto ¿verdad? Y si no - ver el - la*
63. *posibilidad de consultar con un* *<u>especialista.</u>*

Esta transcripción fue tomada de una consulta radiofónica de un programa de la emisora CX-20 de Montevideo, llamada "En confidencia". La psicóloga y consejera se llama Luciana y charla y aconseja por teléfono, en vivo, a sus oyentes. En la consulta que transcribimos se oye una consulta radiofónica entre Luciana y un muchacho anónimo, o sea, dos personas que nunca se habían hablado antes. Se trata de una situación real de interacción comunicativa y están presentes todas las características de las formas conversacionales: frases largas coordinadas por "y" y por marcadores del discurso o "muletillas" como "este...", poco cuidado con las formas gramaticales, preferencia por formas más simples, palabras truncadas, autocorrecciones, falsos inicios, interrupciones, momentos de duda o pausas, problemas resultantes de la toma de turno, como la superposición del habla, evidencias de la falta de planeamiento del discurso, que va fluyendo y construyéndose en conjunto con el otro interlocutor. En suma, todas las características que le dificultan al aprendiz de L2 la comprensión auditiva y la consecuente respuesta a los hablantes nativos que las emiten. Esto puede causarles pánico a los oyentes en su primer contacto con el material. Le toca al profesor explicar que, distintamente a los ejercicios pedagogicamente elaborados a partir de muestras de lengua preparadas, en estas auténticas no será posible ni esperada de los alumnos una comprensión global del texto, y que es innecesario y casi imposible. Ellos no tendrán acceso a la transcripción ni antes ni después del ejercicio de comprensión pues el objetivo no es la lectura ni la repetición oral ni leida de las formas conversacionales en este momento, sino solo su comprensión. Podran escuchar la grabación diversas veces, hasta que se llegue a las respuestas requeridas. La repetición pude darse por partes o de la totalidad de la grabación. Esta preparación previa tranquilizará a los aprendices que tienen la costumbre de, al escuchar grabaciones en su lengua materna, o de materiales simulados, querer entender todo lo que se está diciendo y solicitar explicaciones inmediatas a medida que van apareciendo estructuras o léxico desconocidos. Es dificil "desprogramar" a los aprendices en ese sentido, tornándolos más sensibles al uso de la selectividad y no a intentar comprender todo como si todas las partes del discurso fuesen vitales para la comprensión general, aunque las mismas habilidades hayan sido usadas exitosamente para solucionar las dificultades semejantes que ha representado adquirir su lengua materna.

Al utilizar material auténtico frecuentemente surge la dificultad para el profesor de ubicarlo eficazmente dentro del programa de cada unidad pues generalmente abarca un universo más amplio de lo que se propone trabajar. Sin embargo, como ya se observó anteriormente, se pueden enfocar dentro de un universo más amplio, los aspectos específicos que se van a trabajar, prescindiendo de los demás, que pasan a ser vistos como conocimiento pasivo o latente. En la propia lengua nativa, a medida que la va adquiriendo, el hablante es capaz de inferir por el contexto y por las pistas extralingüísticas el sentido, aún sin ser capaz de entender todo el tiempo lo que se está diciendo, él va "pescando" en medio un mar de

palabras nuevas, aquellas que le son familiares, y según Chomsky, con la ayuda de su *mecanismo de adquisición de lengua* que le es innato, va interiorizando con un mínimo de dominio las reglas y estructuras de esa lengua para a partir de ese momento, producir creativamente su propio discurso, formas nuevas e infinitas combinaciones adecuadas a las situaciones que se pueda encontrar. De forma semejante, se puede esperar del aprendiz de L2 que él mismo tenga paciencia al interiorizar las formas orales a medida que se le va sometiendo a audiciones de las mismas. Aun de acuerdo con el enfoque cognitivista, es al entender mejor los procesos poco estudiados de la comprensión auditiva en L2, la adquisición e interiorización de las formas conversacionales y el posterior uso creativo (producción) de la lengua, se obtendrá un mejor desempeño por haberse enfocado la lengua como un comportamiento interno gobernado por leyes que pueden ser explicadas y usadas en la construcción de la competencia (o *langue*) que el aprendiz va a adquirir.

Por eso, apesar de que a veces se presenta vago o demasiado genérico, el material auténtico puede ser cuidadosamente seleccionado o fragmentado o incluso graduado de acuerdo al nivel del aprendiz, sin perder su característica de autenticidad por eso. Ser capaz de escuchar a hablantes nativos en situaciones auténticas, en su velocidad usual y con todas las interferencias y características de las formas conversacionales y aun así ser capaz de comprender el mensaje y contestar satisfactoriamente a los ejercicios planteados, le dará al aprendiz la sensación (que no es solamente una impresión, sino que es real) de que está "aprendiendo"(adquiriendo) la L2. Basta que al preparar, adaptar o elaborar pedagógicamente un ejercicio sobre un texto auténtico, el profesor sea coherente y realista en relación a sus expectativas, manteniéndolas dentro del nivel de los aprendices, Esto es posible incluso desde los niveles más elementales.

El ejercicio que proponemos, por ejemplo, además de servir para repasar las estructuras presentadas, de la misma forma que en el ejercicio planteado en la sección *Todo oídos*, ofrece otras posibilidades. Demostrar que realmente adquirió las formas conversacionales no se demuestra apenas con preguntas de interpretación específicas o generales. En realidad, al ser capaz de desempeñar satisfactoriamente en situaciones de propósitos comunicativos, se siente que el alumno realmente hace un uso contextualizado del discurso oral auténtico. El aprendiz del nivel de *Esto Funciona* se verá en contacto, en el diálogo entre Luciana y el oyente anónimo, con un discurso de dificultad intermedia, vocabulario acorde al presentado en la unidad, una cierta redundancia en la repetición de ideas y del problema analizado, una forma menos organizada que la escrita y la oral simuladas en relación a la estructura del discurso, con las incoerencias típicas de las formas conversacionales. No se trata solo de curiosidad por ver cómo los hablantes nativos de L2 hablan y reconocer esas formas, sino de incorporarlas, comparándolas a las de la lengua materna, y aprendiendo a hacer uso de las mismas en lugar de las frecuentes transferencias de los lusoparlantes, del uso del "né", "aí', "então", por ejemplo, demostrando elección adecuada de las formas orales y no simplemente corrección formal.

En relación al nivel de comprensión, por otro lado, será casi general, además de ser necesaria la inferencia, la atención a las actitudes, a la personalidad, el tono de voz, el tono de la conversación en sí misma, el aspecto emocional de la situación, en suma, se requerirá una sensibilidad especial del alumno para realmente entender lo que está ocurriendo y poder pronunciarse después, no simplemente relatando lo que oyó sino opinando sobre el problema del oyente, sobre las soluciones posibles planteadas, sobre el tratamiento establecido entre los interlocutores y la postura adoptada por ambos y finalmente expresar sus ideas y sugerencias

con un propósito autenticamente comunicativo que va a propiciar la observación por parte del instructor, si realmente hubo interiorización de las formas conversacionales o no, pues el aprendiz se verá impulsado a crear y a expresarse con autenticidad.

En relación al proceso de comprensión auditiva, especificamente, podemos observar que serán necesarias muchas de las habilidades citadas por Richards (1983) y que son necesarias a la comprensión de las formas conversacionales:

1. Retener partes del discurso de diferentes extensiones en la memoria de pequeña duración.

2. Ser capaz de discriminar los sonidos distintivos en la L2.

3. Reconocer los modelos de ritmo y énfasis y también la entonación.

4. Reconocer las formas reducidas o contraídas de las palabras.

5. Distinguir del flujo contínuo la separación entre las palabras.

6. Reconocer los modelos típicos de orden de los componentes en el discurso.

7. Reconocer el vocabulario.

8. Detectar las palabras clave, además de las que identifican tópicos e ideas.

9. Deducir el significado a partir del contexto.

10. Reconocer las clases gramaticales de las palabras.

11. Reconocer los modelos sintácticos básicos.

12. Reconocer los elementos de coesión.

13. Detectar los componentes de la oración, sujeto, verbo, objeto, preposiciones, etc...

14. Reconstruir e inferir situaciones, metas y participantes.

15. Usar el conocimiento general para hacer las inferencias anteriores, predecir los resultados e inferir los eslabones y conexiones entre las partes de la conversación o discurso.

16. Detectar relaciones, como la idea principal, la idea de apoyo, confrontadas con las nuevas informaciones, generalizaciones e ilustraciones.

17. Ajustar las estrategias de comprensión auditiva a los diferentes tipos de propósitos en la comprensión auditiva.

De acuerdo con Ommaggio, al comparar estas habilidades con las esperadas de cada nivel de dominio de la lengua, se podrán elaborar ejercicios acordes.

A pesar de ser una conversación telefónica y de no haber intimidad entre los interlocutores, hay pocos casos de sobreposición de frases y pocas pausas. Eso demuestra la capacidad de los hablantes nativos de definir bien los turnos, lo que ya le resulta mucho más dificil al aprendiz, especialmente al teléfono, cuando cualquier pausa puede llevarle a la desesperación y por eso a una mayor dificultad de entender el resto de la conversación. No significa que simplemente por oír, en este caso, cambios de turno casi siempre después de las pausas del otro hablante o después de la conclusión de la idea expresada, podamos afirmar que el alumno le imitará. Sin embargo, se puede garantizar que le será posible observar como, bien diferente de la representación de un guión, cuando se sabe exactamente lo que va a decirse y cuando va a decirse; en un discurso espontáneo el discurso va construyéndose en conjunto y no fluye con la misma organización, inclusive en relación a la tomada de turnos. Para minimizar las pausas, organizar las ideas y ganar tiempo se utilizan en el diálogo auténtico *eh*... (l.2,4,5, 50), *y*... (l.4, 14, 52), *este*...(25,43), *no sé*... (15, 52), *yo que sé* (l.4,5,15,16,38), *como es*...(34), verdaderas "muletillas" que auxilian en la construcción del discurso oral y con las cuales dificilmente el aprendiz entrará en contacto al escuchar muestras de discurso oral simuladas. Se puede señalar que son más usadas por el muchacho debido a su edad, a los nervios y a la propia situación. La psicóloga, por otro lado, organiza más formalmente su discurso, haciendo uso de marcadores más presentes en el discurso escrito también, indicadores de un nivel más elevado de instrucción, mayor seguridad y madurez. Entre ellos: *o sea* (l.24), *bueno* (l.39), *¿verdad?* (l.41, 43, 62), *es decir* (l. 41,46). También ofrece algunas alternativas distintas a las ofrecidas en la unidad para dar consejos y comentar la personalid del joven, en los renglones 39, 42, 45 y 61 utiliza el verbo *entender* en ese sentido. Las demás características de las formas conversacionales como falsos comienzos, repeticiones, "tartamudeos", etc., se pueden observar también aunque comunes a la lengua materna.

Concluímos que la estructura del ejercicio original puede ser mantenida y ampliada, pues se trata de una idea creativa y que lleva a una actividad comunicativa y real. Creemos, sin embargo, haber justificado los beneficios que ocasionaría el buscar una alternativa con muestras de las formas conversacionales. Sería ingenuo e imprudente de parte de un profesor solo, intentar emprender el enorme trabajo que supone preparar un curso de español completo, basado solamente en material auténtico por él recogido, editado y preparado pedagogicamente. Eso no justifica seguir utilizando los materiales didácticos como se le presentan, sin incluir cuando juzgue necesarias muestras de formas conversacionales auténticas, generalmente ausentes en aquéllos materiales. Creemos haber demostrado también que no es tan dificil como suele parecer el preparar ejercicios a partir de material auténtico y ubicarlos dentro de la unidad coherentemente. Dejamos aquí el desafio para que todos nosotros comprometidos con la enseñanza del castellano podamos enriquecer nuestras clases y tornarlas más interesantes y próximas a la realidad de la cultura hispana.

BIBLIOGRAFIA:

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas, Editora da UNICAMP, 1994, 3.ed. (Série Pesquisas)

BROWN, Gillian & YULE,George. Análisis del discurso. Trad. Silvia Iglesias. Recuero. Madrid. Visor Libros, 1993.

CERVONI, Jean. A Enunciação. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo, Ed. Ática, 1989.

COULTHARD, M. An Introduction to Discourse Analysis. London. Longman, 1985.

DREW, P. (In press). Conversation Analysis. Forthcoming in D. Bolinger et al. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford. Pergamon Press.

ECO, Humberto. Interpretação e superinterpretação. Trad. Martins Fontes. São Paulo, Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos)

GOODWIN, C & HERITAGE, John Conversation Analysis. Annual Review of Anthropology, 19: 283-307, 1990.

HATCH, Evelyn. Discourse and Language Education. Cambridge. Cambridge University Press, 1988.

KRAMSCH, C. J. Discourse Analysis and Second Language Teaching. In: Language and Education: Theory and Practice. Washington D.C. CAL, 1981.

LAVANDERA, Beatriz R. Curso de lingüística para el análisis del discurso. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1990, 2 ed. (Bibliotecas Universitarias)

LEVINSON, S. Pragmatics. Cambridge. Cambridge University Press, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. São Paulo. Ática, 1986.

NUNAN, David. The learner-centred curriculum: a study in second language teaching. Cambridge. Cambridge University Press, 1988.

OMAGGIO, Alice C. Teaching language in context. Proficiency-Oriented Instruction. Boston. Heinle & Heinle Publishers, Inc. 1986.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. Language, 50 (4): 696-785. 1974.

STUBBS, M. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford. Blackwell, 1983.

VIGNAUX, Georges. La Argumentación: Ensayo de Lógica Discursiva. Trad. Cecilia Hidalgo e Oscar Traversa. Buenos Aires, Hachette,

MÚSICA: MATERIAL AUTÉNTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Mônica Ferreira Mayrink

1. Introducción

El gran avance de la enseñanza del español en Brasil en los últimos años ha despertado en los profesores el deseo de ampliar cada vez más sus conocimientos sobre los recursos didácticos de que disponen para motivar a los alumnos al aprendizaje de este idioma.

Se buscan en diferentes fuentes (revistas, periódicos, grabaciones de programas de radio y televisión y otros) materiales auténticos que complementen las clases y despierten el interés de los alumnos. Sin embargo, muchas veces tales recursos pierden parte de su valor didáctico puesto que se ven únicamente como "elementos motivadores" de la participación de los alumnos y no como materiales auténticos para la **enseñanza del idioma.**

Si este último objetivo es el que prevalece, es fácil comprobar que el uso adecuado de textos, videos y otras grabaciones ofrece al alumno la posibilidad de tomar contacto con los diferentes contextos culturales de los países hispanohablantes y, junto a eso, está su gran potencial para la presentación de nuevo material lingüístico o para la práctica y refuerzo de lo que el alumno ya sabe.

Entre los materiales auténticos que, desde mi punto de vista, merecen más atención respecto a la forma como puede ser explotado, está la **música**.

El uso de canciones en las clases de lengua extranjera es muy frecuente, principalmente porque se considera un recurso extremadamente motivador: ¿a qué alumno no le gusta escuchar una canción? Sin embargo, como recurso didáctico, muchas veces se limita a una única técnica: la de rellenar los huecos con las palabras que faltan. Pero si analizamos este recurso con cuidado, podemos descubrir muchas otras técnicas que podemos utilizar para sacar mejor provecho de todo lo que nos puede ofrecer; todo depende del objetivo que planteemos para nuestra clase.

1. La música y la enseñanza del español

1.1. ¿Por qué utilizar la música en las clases de español?

Son muchas las ventajas de trabajar con canciones en las clases. Algunas de ellas, ya mencionadas anteriormente, se juntan a otras destacadas a continuación:

* Recurso que promueve relajamiento y diversión.
* Ambienta al alumno en el contexto cultural de diferentes países hispanohablantes.
* Coloca al alumno en contacto con vocabulario diversificado muchas veces representativo del país de origen de la canción.
* Coloca al alumno en contacto con un "modelo" de pronunciación representativo del país de donde proviene la canción.
* Recurso que facilita la presentación, memorización y refuerzo de estructuras, vocabulario y pronunciación.

* Recurso que, por el hecho de ser parte de la vida diaria de los alumnos, los motiva y despierta su interés por el aprendizaje de la lengua extranjera que están aprendiendo.
* Recurso que se puede trabajar de maneras variadas de acuerdo con el objetivo de cada clase y nivel lingüístico de cada grupo.
* Recurso que permite trabajar la parte lingüística con el estímulo del ritmo y melodía, bajando el nivel de ansiedad del alumno y accionando el hemisferio derecho del cerebro, responsable de las actividades no-verbales, espaciales, musicales y creativas, entre otras.

1.2. Técnicas para trabajar la música

Es importante recordar que "oír música" en una clase de lengua extranjera no es solamente sinónimo de diversión. La música debe ser vista siempre como un recurso pedagógico de gran potencial y por esto debemos tener en cuenta cuáles son nuestros objetivos al utilizarla, lo que nos permitirá sacar mejor provecho de lo que nos puede ofrecer.

Las técnicas sugeridas a continuación son algunas ideas de cómo se puede explotar la música de forma variada de acuerdo con diferentes propuestas de trabajo.

a. Rellenar huecos

Ésta es una de las más tradicionales actividades propuestas al trabajar con canciones. Recordemos que esta técnica también permite variaciones:

* Completar con las palabras que faltan, ya sean sustantivos, adjetivos, adverbios, etcétera, o con sólo una de ellas cuando el objetivo sea reforzar.

* Completar con los verbos que faltan: se pueden suprimir únicamente los verbos que estén conjugados en el tiempo que se está estudiando en ese momento, por ejemplo. Otra posibilidad es que el profesor coloque los verbos en infinitivo para que, antes de escuchar la canción, el alumno los conjugue y después corrija sus respuestas.

* Completar con una de las alternativas propuestas: el profesor les pasa a los alumnos fotocopias de la canción y para cada hueco hay dos o tres posibilidades de palabras, entre las cuales el alumno tendrá que elegir aquella que mejor se adapte al contexto. Luego escuchará la canción y confirmará sus respuestas.

* En lugar de dejar un hueco, el profesor puede también tachar las palabras (o parte de las palabras) que el alumno deberá completar.

b. Corregir la canción

* Al escuchar la canción, los alumnos tienen que identificar los errores y corregirlos (el profesor puede sustituir algunas palabras de la canción por otras de sonido similar). Esta técnica está indicada, principalmente, en los casos en que se nota dificultad en la pronunciación de algún sonido específico.

* La misma técnica se puede utilizar sustituyendo algunas palabras por un sinónimo o por su antónimo, por ejemplo.

c. Adivinar palabras

El profesor selecciona algunas palabras y borra todas las consonantes (dejando las vocales) o vice-versa y, antes de escuchar la canción, el alumno intenta completar las letras que faltan.

d. Ordenar frases o estrofas

El profesor reparte a los alumnos fragmentos de la canción (frases o estrofas) y ellos los tienen que ordenar tal como aparecen en la canción.

e. Relacionar frases o expresiones

El profesor selecciona expresiones o frases de la canción y las separa en dos partes (el comienzo en una columna y el final en otra). Los alumnos tienen que relacionar las columnas juntando las dos partes y luego escuchan la canción para confirmar sus respuestas. Como continuación, se les puede pedir a los alumnos que escriban frases o un texto utilizando las expresiones que hayan aprendido.

f. Agrupar ideas o palabras pertenecientes a un mismo campo semántico

Los alumnos escuchan la canción y agrupan todas las palabras que se refieran a un mismo tema. La instrucción para una actividad de este tipo sería, por ejemplo: "Anota todas las palabras que escuches que se refieran a: 'naturaleza' y 'animales'." Al final de la actividad, se les puede pedir a los alumnos que agreguen otras palabras que conozcan pertenecientes al mismo campo semántico.

g. Reconocer sonidos

Para trabajar la pronunciación de algunos sonidos que causan dificultades a los alumnos, se pueden borrar las palabras en las cuales estén presentes o simplemente borrar la letra que tiene tal sonido. Es importante asegurarse de que la canción sea realmente rica en este sonido y, para cada canción, elegir como máximo dos o tres sonidos, dependiendo del nivel de dificultad que presenten.

h. Reconocer palabras

Los alumnos reciben una lista de palabras y tienen que marcar aquellas que escuchan en la canción. Luego buscan en la letra sinónimos para las palabras que no habían sido mencionadas.

i. Reconocer tiempos verbales

Si el objetivo es practicar o repasar los tiempos verbales, se les puede repartir a los alumnos una lista con verbos en infinitivo para que reconozcan en qué tiempo verbal aparecen en la canción.

j. Discutir el mensaje de la canción

Esta técnica es muy productiva, principalmente para niveles más avanzados, en los cuales los alumnos son capaces de reflexionar sobre el mensaje de la canción y exponer su propio punto de vista. El profesor puede también proponer preguntas (abiertas o de Verdadero o Falso) que promuevan el entendimiento de la idea central de la canción o de puntos más específicos.

2. Consideraciones finales

Las actividades sugeridas en este trabajo son producto de investigación y de una larga experiencia con el uso de canciones en mis clases. Son una pequeña muestra de innumerables maneras de trabajar la música; cada técnica puede transformarse con la simple variación de un detalle. Todo depende de la creatividad del profesor, del objetivo que defina para esta actividad y de la dinámica adoptada (trabajo en grupo o individual).

Sin embargo, es importante recordar que el trabajo con la música, para que sea más provechoso y completo, debe ser precedido por una actividad de contextualización - de predicción, por ejemplo (si el alumno escucha una canción con un objetivo preestablecido y sabe a qué contexto pertenece, la comprenderá con más facilidad).

De la misma forma, una actividad de "cierre" o "conclusión" siempre es aconsejable al final. Esto se puede hacer en forma de una discusión en grupos o parejas sobre el tema de la música, una pequeña redacción, o la elaboración de frases con las palabras aprendidas, por ejemplo. Lo importante es planificar la clase de manera que comience con una breve "ambientación" para la actividad y que termine con otra que ayude al alumno a tomar conciencia de lo que ha aprendido.

Finalmente, vale la pena repetir que la música es un recurso didáctico de los más importantes y eficaces, siempre que se use de forma adecuada. Es un material auténtico que se encuentra con facilidad y con certeza agrada a todos los alumnos. Le toca al profesor saber identificar qué técnica se adapta mejor a su propuesta de trabajo y utilizar siempre actividades variadas con el fin de motivar a sus alumnos ofreciéndoles formas diferentes de trabajar con la música en las clases.

BIBLIOGRAFÍA:

BROWN, H.D. 1994. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents.

MURPHEY, T. 1992. *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.

REVELL, J. 1992. 'Left, Right and VAK'. *Practical English Teaching*. June: 9-10.

LA ORALIDAD Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

M. Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Este trabajo tiene por objetivo observar la organización discursiva en la producción ecrita de textos narrativos en español lengua extranjera (LE), desde el punto de vista de la estructura informacional. A partir de una experiencia en aula de clase, analizamos las formas de organizar el flujo informativo, estableciendo relaciones con algunas categorías gramaticales y la noción de orden en la oración.

Los textos fueron producidos en dos situaciones: primero, después de pedir a los alumnos que hicieran una narración oral, se les solicitó que la presentasen por escrito. La otra, consistió en una actividad de lectura y relato posterior recuento de una noticia periodística. El *corpus* aqui analizado corresponde al segundo momento porque no encontramos este tipo de fenómeno en el primero. Esto refuerza nuestra suposición de que esta producción pierde 'textualidad' cuando el aprendiz no tiene un dominio regular de los pirncipios del registro escrito y los mecanismos de la oralidad acaban dominando la construcción del texto.

Las disfunciones que observamos desde el punto de vista microestructural, tienen un carácter sistemático por la frecuencia de su aparición y aunque se refieren a esquemas de estructuración de la oración guardan relación con una orientación discursiva. Aquí, discutimos problemas intraoracionales que caracterizan la interlengua de los aprendices principiantes y que presentan, al mismo tiempo, una cierta rentabilidad comunicativa.

Los Clíticos

El español y el portugués son consideradas lenguas de tipo SVO, sin embargo, ese orden no es rígido y puede ser modificado en el discurso. Tanto en una lengua como en la otra, los SNs con función de sujeto (S) pueden ocurrir en posición post-verbal, dependiendo de una serie de factores.

Cuando aparece un referente por la primera vez, a menos que se usen procedimientos catafóricos, debe aparecer el SN completo como forma de marcar su condición de *información nueva*. Una vez activado, las referencias al objeto (O), en secuencias inmediatas o más lejanas, deben ser operacionalizadas con los clíticos, por lo tanto, éstos funcionan para marcar la categoría *información dada*.

En español, los SNs [+Anim] en posición O, a principio, tienen la posibilidad de aparición libre, es decir, puede aparecer en posición pre- o post-verbal, dependiendo del tipo de verbo así como de factores discursivos. Entre tanto, existen procesos de gramaticalización relativamente fijos que establecen para el pronombre clítico, no sólo la operación remisiva anafórica canónica, sino la función sintáctica de marcar el O. Su presencia, cuando es obligatoria se da siempre em posición pré-verbal porque este sí es un orden fijo (i):

1. A Mary se le venció el contrato de CD y no lo renovó.(Gutierrez, 1994.p.26)

Así, en el caso de los objetos indirectos, cuando aparece un referente por la primera vez, a menos que se usen procedimientos catafóricos, debe aparecer el SN [+Anim.] pleno en posición post-verbal o pre-verbal, con marcas preposicionales, como forma de marcar su condición de *información nueva.* Una vez activado, las referencias al O, en secuencias inmediatas o más lejanas serán obligatoriamente como clítico.

En portugués, la cuestión del orden que pasa por un proceso de rigidez, guarda relación con la pérdida de funcionalidad de los clíticos, éstos se tornaron obsoletos para marcar las funciones referenciales a O, para el indirecto, de forma que la posición post-verbal acumula la marca de función de O, tanto para SN lexical como para el pronombre:

2. *"Fiz o certo. Mandei o caso para o inspetor-geral."* (Jornal do Brasil.14.11.95 :p. 20)

3. *"Sempre dei a ele tudo que ele quis na corregedoria."*(Id.)

Parece interesante observar que la existencia de una 'tipología' en las operaciones de presentación y encadenamiento de la información aquí planteadas, están directamente relacionadas a la categoría de transitividad [+/-]. En el proceso de rellenar los argumentos del verbo (sujeto, objeto), cada lengua tiene una preferencia por marcar con pronombre una, y categoría vacía (∅) para la otra en los procesos anafóricos.

Así, mientras que para el español, en las condiciones señaladas, la concordancia es suficiente con marca preverbal ∅ en la cadena tópica, cuando se trata del sujeto, la necesidad de retomar el objeto con el clítico es fundamental para el flujo informativo:

4. *" El matambre lo compro en lo de mi carnicero Pedrito que siempre me lo da bueno..."* (Gutierrez, 1994 p. 34)

Proceso inverso al de portugués que opta por marcar la reposición del sujeto con el pronombre y, según determinadas condiciones, la alternancia de pronombre en posición postverbal (lexicalizado):

5. *"O senhor não pode acreditar neles. Eu vi eles abrindo a porta do carro."* (Duarte, 1986,p.47)

o ∅ para reponer el O:

6. *"A AIDS aparece em determinados indivíduos e não se desenvolve; o organismo controla (∅).* " (Id. p.54)

7. *"Se os funcionários da FUNARTE enviaram um documento reivindicatório, deve ter sido para meu gabinete. Como eu nunca fui lá, não recebi (∅)."* (Id. p.54)

Los textos analizados en E/LE corresponden a textos de naturaleza narrativa en que encontramos esta tendencia para retomar O, ocurrencia del SN lexical pleno o pronominalizado en posición postverbal aún cuando se trata de una *información dada*:

"Carmen se encuentra triste porque Juan se va. Carmen de primero no quiere, pero después...lo llama.

Juan ha decidido ir embora, si hablar con Carmen. Cuando él va llamar por teléfono Carmen no está, ha salido. Él queda triste, pero se va de viaje, su tren sale dentro de una hora. No hay mas tiempo y él dice a Maria, madre de Carmen, que ∅ diga a ella que él ha llamado por teléfono..." (1)

"Un dia Dinky encontró la gatita que ∅ asustaba a ellos caída allí, ella estaba llena de sangre y su oreja casi caída, pero aquella era la que ∅ asustaba a todos ellos...". (2)

"Había una vez una chica muy bonita que vivía en un palacio con su padre y su madrastra(...)

Un día, ocurrió que su padre murió y su madrastra quería sacar ∅ su corazón. Entonces ella tuvo que huir...

(3)

"En muchas ciudades del interior de Brasil, hay una leyenda sobre el hombre lobo. [...] Al surgir la luna ∅ empieza a nacer pelos por todo el cuerpo de ese hombre....

(4)

"En el interior del Amazonas hay una legenda en que el boto verde se transforma en un hombre muy bonito, vestido todo de blanco con uno panamá para cubrir su pelada. Él invita una chica a bailar y si él gustar de la chica y de la danza ∅ lleva la chica para el fondo del río....

(5)

En todos los casos se trata de la transitividad en un verbo, realizada en dos argumentos: sujeto y objeto - indirecto en los casos (1),(3),(4) y directo en los casos (2),(5). La pérdida de cualidades 'textuales' se debe, en parte, a que hay una redundancia informativa por no respetar las reglas de 'conectividad', pues en lugar de remitir al referente ya dado, mediante el clítico, el aprendiz usa formas introductorias de un SN pleno.

La omisión del clítico puede ser un indicio de que el aprendiz se apoye en el sistema oracional de su propia L1 que tiene un marcada preferencia por la posición postverbal. En el registro oral, según Duarte (1986), el orden preferencial postverbal de este tipo de O se realiza en formas lexicales o en pronominales. En cambio, en el registro formal, estas mismas formas presentan una variación de uso, alternándose con ∅ por que el uso de los clíticos resulta pedante.

Consideraciones Finales

Esta pequeña muestra del *corpus* LE no presenta grandes problemas que puedan obscurecer la comunicación. Sin embargo, podemos observar que las disfunciones señaladas son propias del dominio discursivo de los niveles básicos que acaban por restar eficacia comunicativa al texto. Sus características no siguen los principios cohesivos propios del

registro escrito, especialmente en lo que se refiere a la fluidez, secuencia lógica, la organización de la información y la adecuación a un registro más formal como el del registro escrito.

De un lado, el aprendiz recurre a principios da oralidad, como en el caso de la repetición de sintagmas nominales plenos para remitir a referentes que ya han sido establecidos como información previa. Por otro lado, para estructurar su texto, el aprendiz transfiere estrategias características de la oralidad en L1, en la forma de ordenar los constituyentes de la oración.

Desde el punto de vista pedagógico, esta forma de abordar el texto permite que el professor ofrezca una explicación objetiva al aprendiz que puede servir de base para su propio adiestramiento.

BIBLIOGRAFIA

Duarte, Ma. Eugênia.(1986) *Variação e Sintaxe: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil.* São Paulo: PUC, São Paulo.(Dissertação de Mestrado)

Gutiérrez, Maria Ana (1990) *A Expressão do sujeito en espanhol informal.*Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado)

Gutiérrez, Maria Ana (1994) *Ordem de constituintes no discurso espanhol.*Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Exame de qualificação para o doutorado).

LACAS, CREMAS Y CIA EN LA CLASE DE E/LE - RELATO DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON "LO FEMENINO"

Mônica Farias Fernández

> "A las mujeres se las representa antes de describirlas o hablar de ellas, y mucho antes de que ellas mismas hablen. Incluso es posible que la profusión de imágenes sea proporcional a su retiro efectivo. Las diosas pueblan el Olimpo de ciudades sin ciudadanas; la Virgen reina en Altares donde ofician los sacerdotes; (...) Todo lo inunda la mujer imaginada, imaginaria, incluso fantasmal."
>
> *Georges Duby & Michelle Perrot*

Después de algunos años recorriendo España no como una simple turista con su pequeña mochila y sus enormes ganas de "hacer camino al andar", sino bajo el estigma de una infeliz investigadora en su dura tarea de recopilación de materiales diversos para su tesis, llegué a la conclusión de que el aeropuerto debería ser el lugar, por excelencia, de todos aquellos antropólogos, etnosociólogos e historiadores que se dedican al análisis de la condición de las mujeres.

Sin duda, no existe otro ambiente tan perfecto para la aprehensión de los valores culturalmente construídos como femeninos[1]. Acercarse a la facturación de las compañías aéreas, especialmente a la de Iberia en Barajas, cuando una típica profesora de español brasileña intenta disimular su más que evidente exceso de equipaje, permite comprender, de pronto, cuán pertinentes se revelan las nociones de seducción, belleza y consumismo[2] con las que la misógina sociedad occidental viene categorizando a las mujeres[3].

En dicho momento, lo que se observa es toda una ritualización de un conjunto de excusas muy flojas que una presenta según quien pille por delante: muecas teatrales de despiste, sorpresa y/o espanto; el cuento tártaro de la boda de un primo; lágrimas copiosas de una pobre trabajadora sin dinero; el sutil coqueteo con el azafato y la mentirita. "Es que son mis libros..." Pero entre los paquetes de fotocopias y obras de lectura urgente, los catálogos de publicaciones para los amigos y los tradicionales regalos de la familia, encontramos las huellas del crimen: **cajas de colores de maquillaje, botes con diferentes cremas y cápsulas regeneradoras, gel de baño variados, un monedero nuevo y media docena de pendientes.**

Dejando un poco de lado lo caricaturesco de esta escena, hay que admitir que incluso, una que otra vez, algunas de las más politizadas profesionales [4] de la educación tuvieron que

---

(1) MOORE, Henrietta L. Antropología y feminismo. Madrid: Cátedra, 1991. p.27.

(2) HIGONNET, Anne. "Mujeres, imágenes y representaciones": "La publicidad empujaba a las mujeres a comprar sus distracciones y sus placeres. Unía nuevos rasgos psicológicos y estéticos femeninos para promover una identidad de consumidora. Según ciertas publicidades, las mujeres dependían por completo de los productos de consumo para realizar sus tareas del hogar, para seducir, para educar a sus hijos o para tener éxito social". In: DUBY, Georges & PERROT, Michelle. Historia de las Mujeres. Madrid: Taurus, 1992. v.5. p. 373.

(3) BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p.23.

(4) Cf. el excelente estudio de Naomi Wolf sobre el hábil manejo político e ideológico de los patrones estéticos femeninos por la sociedad norteamericana (O Mito da Beleza. Rio de Janeiro: Rocco, 1992).

pagar el pato (es decir, la gorda y antipática multa) más bien en función de unos pocos kilos de puro placer para ser estético que por razones de cariz intelectual. Personalmente, tras sufrirlo en mi propia carne decidí purgarme de mis remordimientos tomando estos objetos de codicia rentables para mis clases de E/LE.

A continuación les ofrezco un breve relato de algunas experiencias exitosas con lo que suelo nombrar "el maletín de una profe hechicera" para ser merecedora de todos los epítetos negativos que se han diseminado con el "mito del femenino malo"[5].

Antes que nada, se me ocurrió llevar a cabo con mis alumnos de nivel intermedio un laboratorio de léxico donde pudiesen contactar las pautas lingüísticas vivas relativas a la cosmética y, a la vez, interiorizar patrones culturales españoles a ella subyacentes[6].

De esta manera, a partir de mi bolsillo de pintura y de propagandas promocionales de conocidos almacenes (*verbi gratia*, EL CORTE INGLÉS y LA VAGÜADA), les suministré en un primer momento un vocabulario básico de esta área temática, haciendo hincapié en algunas novedades aún ausentes de nuestro mercado nacional: las lacas antiestrías que alisan la superficie de las uñas; las sombras de ojos de larguísima duración; las máscaras de pestañas perfumadas y en formas exóticas; las toallitas desmaquillantes antiarrugas y las últimas líneas hipoalergénicas.

Luego, por el camino pedagógico de lo lúdico busqué franquearles oportunidades de asimilación de este repertorio léxico en contextos comunicativos reales[7] donde espontáneamente lo empleasen. Echándo mano, en ello, de recurso didáctico de los escenarios o dramatizaciones cuyos resultados fueron debidamente fotografiados para la posteridad:

EN LA PELUQUERÍA

Papel 1 (manicura)	Trabajas de manicura y ganas remal. Para empeorarlo amaneciste con un humor de perros.
Papel 2 (clienta)	No terminas nunca de decidir qué color ponerte en las uñas. Es que estás muy insegura pues, hoy, es tu boda...

[5] ANDERSON, Bonnie S. & ZINSSER, Judith P. Historia de las mujeres: una historia propia. Barcelona: Críticas, 1991. p.91.

[6] MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". In: CABLE, nº 9/abril, 1992. p.15 y 16: "(...) los estudiantes en sus actuaciones deben movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar (...) Justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales".

[7] BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros". In: ACTAS DEL II CONGRESO NACIONAL DE ASELE. Málaga: Universidad de Málaga, 1990. p.326.

EN EL CORTE INGLÉS	
Papel 1 (dependienta)	Propones hacerle a una cliente una demostración grátis de unos productos nuevos y muy buenos.
Papel 2 (clienta)	Para librarte de encontrar a una parienta tuya muy pesada, aceptas someterte a una mascarilla promocional.
EN EL BAÑO DE UNA DISCO	
Papel 1 (Mari)	Te mola aquel chico rubio, por esto pasas al baño, en compañía de tu prima Tere, a fin de ponerte más atractiva.
Papel 2 (Tere)	También te gusta el chico rubio. A ver como te arreglas para parecer más guapa que tu prima Mari, y, así, conquistar sus atenciones.

Sin embargo, no está de más señalar que el éxito en el suministro de un léxico tan particular, en cualquier clase de lengua extranjera, depende, en gran parte, según destaca Lourdes Miquel e News Sans[8], de la propia idea que el profesor haya hecho del componente cultural durante su período de formación y capacitación profesionales:

> *"Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas de lo cultural (...) Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de "hacer visibles" los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible.*

Ahora bien, a fin de no sólo fijar este repertorio sino, igualmente, de optimizar estrategias de desarrollo de la competencia cultural hice que cotejaran, a través de fotos de modelos brasileñas y españolas, las tendencias de maquillaje de la próxima estación en sendos países. A despecho del fenómeno de globalización, incluso estética, que mundialmente se viene observando, los estudiantes pudieron apuntar, al fin y al cabo, una clara preferencia española por todo lo que atañe a la pintura de los ojos **(sombrillas, delineadores, perfiladores, etc...)** mientras que las brasileñas parecen aún preocuparse más con sus labios.

Aparte de dichas menudencias cosméticas, esta actividad proporcionó un divertido repaso del campo léxico de los colores (con una rica ampliación de algunos matices raros, por ejemplo), y, también, dio cabida a la introducción de un horizonte de calificativos muy especiales, relativo a las áreas semánticas del coqueteo y del piropo, que fue prontamente

---

[8] Ibidem. p.20 y 21.

incorporados por los alumnos **(chica algo sugerente, gestos pretendidamente displicentes, chaval tipo rockerillo, aspecto inconformista, etc...)**[9].

Asimismo, tal dinámica de las fotos estimuló un amplio debate sobre los comportamientos y los valores cristalizados de estos dos grupos étnicos específicos, las brasileñas y las españolas, resultando en una importante revisón crítica de algunos tópicos bajo los cuales los medios de comunicación de masas vienen construyendo una imagen femenina conveniente a los intereses, sobre todo, de la poderosa industria del turismo:

1. El culto a la perfección física de las brasileñas x la afición, muy española, a las peluquerías;
2. El nuestro *american way of dressing* x un cierto tradicionalismo de las españolas;
3. Nuestro modismo de las vitaminas x el cigarrillo obsesionante de las españolas.
- Etc...

Para ensanchar un poco más sus conocimientos alrededor de la temática de la Mujer y, por ende, mejor contextualizar las conclusiones a que llegarían los estudiantes, les propuse un trabajo de lectura de reportajes, encuestas y datos estadísticos de fuentes oficiales y no oficiales con el objeto de una posterior elaboración de un cuadro comparativo de las realidades española y brasileña[10]. De modo que empleamos una selección de algunos documentos auténticos bastante asequibles al profesor de E/LE que se revelaron muy rentables: revistas femeninas tales como COSMOPOLITAN y MARIE CLAIRE; publicaciones del INSTITUTO DE LA MUJER, de España, y, de NUCLEOS DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE GÉNERO de varias universidades brasileñas; reportajes de la prensa española y nacional y el ANUARIO 1996 DE EL PAÍS.

En muy resumidas cuentas, lo que quisimos plantear es cómo desde una sencilla barrita de lábios se pueden tender puentes hacia una mejor percepción de las diversidades culturales[11] que, en definitiva, se traduzca en un entendimiento más pleno del Otro.

Por último, volviendo al ya casi olvidado bolsillo de pintura sentí la necesidad de profundizar con mis alumnos la cuestión del *locus*[12] socialmente ocupado por la estética y la belleza a lo largo de los siglos[13]. En esta tarea, además de ofrecerles un breve recorrido por distintos patrones estéticos femeninos a partir de diapositivas de obras-primas fundamentales

---

(9) La revista COSMOPOLITAN de agosto/1995 tiene un buen articulillo para un trabajo sobre este repertorio léxico ("Cómo interpreta el hombre tu forma de vestir").

(10) A modo de sugerencia, hay una recopilación reciente de datos muy interesante realizada por el INSTITUTO DE LA MUJER (Cf. bibliografia).

(11) MARTÍNEZ MARÍN, Juna. "El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas." In: ACTAS DEL II CONGRESO NACIONAL DE ASELE. Málaga: Universidad de Málaga, 1990. p.359.

(12) BEAUVOIR, Simone. Op. cit. p.201. "A função do adorno é muito complexa: seria entre certos primitivos um caráter sagrado; mas seu papel mais habitual é completar a metamorfose da mulher em ídolo".

(13) WOLF, Naomi. Op. cit. p.81.

de la pintura española, les propuse, también, pensar críticamente sus propios valores contemporáneos[14].

1. ¿En qué consiste ser bella?
2. El mito de la delgadez y sus implicaciones.
3. ¿Corre pareja la felicidad a la belleza?
4. La industria de lo bello: un vehículo de esclavitud femenina.

Concluyendo, en didáctica de lenguas extranjeras no se debe nunca menospreciar ningún elemento de la realidad del idioma meta aunque parezca insignificante, vacío e inútil. Por el contrario, al igual que el arqueólogo en sus esfuerzos por juntar las piezas del rompecabezas de una civilización, el profesor de E/LE debe ir coleccionando sus pequeñas piedrecitas para, a su tiempo, transformarlas en perlas seductoras de la cultura que enseña.

---

(14) HIGONNET, Anne. Op. cit. p.383.

APÉNDICE DE MATERIALES:

A pesar de todos los esfuerzos realizados, aún no se ha logrado hacer realidad el principio de «a igual trabajo, igual salario».

Nuevo plan para la igualdad entre hombres y mujeres

uropa aprue- un proyecto para llevar a o de 1996 al 000 centrado en el empleo

[illegible] programas [illegible] en materia de igualdad de oportunidades [illegible] de los países [illegible] de las mujeres y los hombres. La [illegible] información [illegible] mercado de trabajo, los [illegible] en las estructuras [illegible] y familiares [illegible] el desarrollo de la educación [illegible] Plan [illegible] hasta [illegible]

Aún persisten las diferencias

En muchos ámbitos, sin embargo, las desigualdades siguen existiendo. La mayor casi de desempleo femenino el hecho de que las mujeres ocupen empleos de baja cualificación, las diferencias salariales y que su presencia en puestos de responsabilidad sea todavía simbólica, son buenos ejemplos de ello.

Ya en el año 1984, la Comunidad Europea tomó cartas en el asunto al aprobar el I Plan de Acción, al que después siguieron otros dos más. Gracias a ello se han hecho realidad proyectos tan relevantes como la adopción de medidas contra el acoso sexual, la reconciliación sobre el cuidado de los niños y la conexión de los sistemas laborales que dificultan la maternidad de las mujeres trabajadoras. En el empleo sin embargo, aún se mantienen importantes diferencias, por lo que el IV Programa se centra sobre todo en movilizar a los responsables de la vida económica y social. Y lo hará principalmente a través de las siguientes acciones:

- Fomentar un cambio de actitudes en la educación, la cultura y la imagen de la mujer transmitida en los medios de comunicación.
- En lo relativo a la conciliación del trabajo y la vida personal, se tratará de aprobar y aplicar directivas de permisos parentales y por razones familiares.
- Promover la individualización de los derechos y la autonomía de las mujeres.
- Creación de centros de información jurídica e igualdad de oportunidades entre ambos sexos. ■

Marta López Prieto

Las cifras hablan

En la empresa privada, los sueldos de las mujeres son hasta un 25 por ciento inferiores a los de los varones; en la pública no hay diferencias. En los parlamentos de todo el mundo la mujer ocupa sólo el 8,7% de los puestos.

Próxima semana
Las ventajas de domiciliar la nómina

In: MIA/nº 496 de 1996

In: CATÁLOGO PRIMAVERA/VERANO 1996 de ELCORTE INGLÉS

JOAQUÍN LEGUINA HERRÁN
Demógrafo

JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ CORDÓN
Demógrafo

LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y SU FECUNDIDAD

> Si se pretende alcanzar una fecundidad más elevada que la bajísima que actualmente se manifiesta, las políticas más efectivas serán aquellas que favorezcan la emancipación familiar de los jóvenes

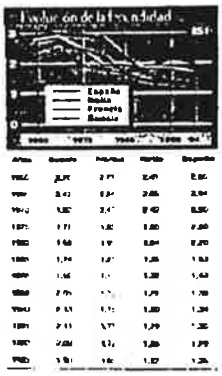
La situación demográfica española se caracteriza en la actualidad por la caída de la natalidad, que dura desde hace casi 20 años. Esta evolución ha hecho que España tenga hoy la menor fecundidad del mundo, 1,20 hijos por mujer, sólo comparable a la de Italia. Ya no se renuevan las generaciones posteriores a 1955, sin embargo, hasta aproximadamente el año 2010, el crecimiento natural –la diferencia entre nacimientos y defunciones– será positivo, debido a la todavía alta proporción de mujeres en edad de tener hijos y al muy bajo nivel de mortalidad. La entrada de inmigrantes, cuyo número aumenta en España como en el resto de Europa, contribuye cada vez en mayor medida al crecimiento total de la población. En el quinquenio 1991-1995, la mitad del crecimiento total de la población española proviene de la inmigración y en el futuro es previsible que esta proporción aumente.

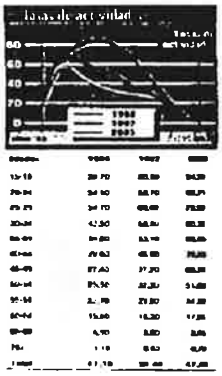
La situación descrita no es exclusiva de nuestro país. La disminución de la fecundidad ha sido general en toda la Unión Europea, aunque se ha producido en tiempos y con ritmos distintos. En los países del Sur, la caída de la fecundidad ha sido más tardía y más intensa. Los niveles actuales se explican en parte por el propio desfase temporal que, al haberse iniciado más tarde la caída, reduce el impacto de la recuperación de nacimientos postergados, pero estos previsibles efectos de recuperación probablemente se intensificarán en los próximos años, estabilizando el descenso o quizá permitiendo un leve crecimiento de la fecundidad. También se observa una disminución, más intensa que en el resto de Europa, de la fecundidad de los jóvenes, ligada al retraso de la constitución de las parejas y a la escasa importancia de los nacimientos fuera del matrimonio. En España sólo el 11% de los nacimientos se produce fuera del matrimonio, mientras en Suecia esa proporción es del 50% y en Francia del 35%.

La integración de los jóvenes en la sociedad, a través de un mercado de trabajo con empleos escasos y precarios y un mercado de la vivienda basado en la propiedad, se traduce en que la más alta proporción de personas entre 18 y 30 años que siguen viviendo en el hogar paterno se da precisamente en España y en Italia.

En toda Europa, los cambios demográficos han venido acompañados de una cada vez mayor participación de las mujeres en la vida activa, de crecientes tasas de rupturas matrimoniales y de nuevas formas familiares, nuevos comportamientos que han transformado profundamente los modelos de reproducción de la población. Se constata, en lo que se refiere a los hechos demográficos, una convergencia entre los distintos países de la Unión Europea.

La recuperación de la fecundidad en España dependerá en forma decisiva de la evolución del empleo o en términos más generales de las perspectivas de seguridad en el futuro que permitan construir estrategias de vida capaces de asumir la paternidad y maternidad deseadas. En todo caso, si se pretende alcanzar una fecundidad más elevada que la bajísima que actualmente se manifiesta, las políticas más efectivas serán aquellas que favorezcan la emancipación familiar de los jóvenes con la consiguiente formación de parejas. Además, en el futuro, la existencia de servicios colectivos y de medidas en general que permitan conciliar la vida familiar con la profesional de ambos cónyuges, será una demanda de los afectados, pero también una necesidad social. A este respecto conviene recordar finalmente una obviedad: la baja fecundidad conduce inexorablemente hacia poblaciones futuras fuertemente envejecidas y en recesión. ○





In: ANUÁRIO DE EL PAÍS. 1996.

PASO A PASO

Preparación de la piel

Unifica la tez con la base de maquillaje "Defense Douce Lumi-mat 43", que contiene filtro UV y es hipoalergénica, (1.350 ptas.), en perfumerías.

1 El colorete se aplica en la zona de pómulo, hacia la sien, difuminando la línea de las mejillas, de manera que se consiga más luminosidad para el cutis. Se ha utilizado "Subli-Fard 32" (780 ptas.), que permite modelar con mucha transparencia, con una textura que da un acabado mate y larga duración.

2 La sombra de ojos se trabaja en tonos marrones, verdes y bronce, usando las cajitas monocromas de "Deborah Impression d'Ombre" (620 ptas. cada una). En el párpado móvil se aplica el tono marrón-beige y con la sombra verde se hace un trazo en el extremo exterior del mismo, ascendiendo ligeramente hacia la cola. Por debajo se da un toque blanco con la sombra "Metallic". Se bordea el párpado inferior con delineador marrón "24 Ore", (640 ptas.) y se separan las pestañas con la máscara "Splendeur & Force" marrón muy de curo (550 ptas.); en perfumerías.

3 Los labios son el punto final de este maquillaje elaborado para un estilo de mujer romántica y suave. Se perfilan con el lápiz "Contour des Lèvres 24 Ore" (640 ptas.), y se rellenan con el "rojo de labios "Matte labbra 24 Ore cuoi 201" (800 ptas.), cálido y terroso a la vez.

1

2

3

LA MUJER ROMÁNTICA

Juego de tonos cálidos

La mujer soñadora puede reafirmar su estilo si armoniza su maquillaje con tonalidades cálidas, marrones y doradas, en contraste con verdes profundos. Lo firma Deborah propone un colorido natural y romántico de textura satinada.

In: CLARA/nº 42 de 1996

LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y SU FECUNDIDAD

JOAQUÍN LEGUINA HERRÁN
Demógrafo

JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ CORDÓN
Demógrafo

Si se pretende alcanzar una fecundidad más elevada que la bajísima que actualmente se manifiesta, las políticas más efectivas serán aquellas que favorezcan la emancipación familiar de los jóvenes

La situación demográfica española se caracteriza en la actualidad por la caída de la natalidad, que dura desde hace casi 20 años. Esta evolución ha hecho que España tenga hoy la menor fecundidad del mundo, 1,26 hijos por mujer, sólo comparable a la de Italia. Ya no se renuevan las generaciones posteriores a 1955, sin embargo, hasta aproximadamente el año 2010, el crecimiento natural –la diferencia entre nacimientos y defunciones– será positivo, debido a la todavía alta proporción de mujeres en edad de tener hijos y al muy bajo nivel de mortalidad. La entrada de inmigrantes, cuyo número aumenta en España como en el resto de Europa, contribuye cada vez en mayor medida al crecimiento total de la población. En el quinquenio 1991-1995, la mitad del crecimiento total de la población española proviene de la inmigración y en el futuro es previsible que esta proporción aumente.

La situación descrita no es exclusiva de nuestro país. La disminución de la fecundidad ha sido general en toda la Unión Europea, aunque se ha producido en tiempos y con ritmos distintos. En los países del Sur, la caída de la fecundidad ha sido más tardía y más intensa. Los niveles actuales se explican en parte por el propio desfase temporal que, al haberse iniciado mas tarde la caída, reduce el impacto de la recuperación de nacimientos posterg[illegible]gados, pero estos previsibles efectos de recuperación probablemente se intensificarán en los próximos años, estabilizando el descenso o quizá permitiendo un leve crecimiento de la fecundidad. También se observa una disminución, más intensa que en el resto de Europa, de la fecundidad de los jóvenes, ligada al retraso de la constitución de las parejas y a la escasa importancia de los nacimientos fuera del matrimonio. En España, sólo el 11% de los nacimientos se produce fuera del matrimonio, mientras en Suecia esa proporción es del 50% y en Francia del 35%.

La integración de los jóvenes en la sociedad, a través de un mercado de trabajo con empleos escasos y precarios y un mercado de la vivienda basado en la propiedad, se traduce en que la más alta proporción de personas entre 16 y 30 años que siguen viviendo en el hogar paterno se da precisamente en España y en Italia.

En toda Europa, los cambios demográficos han venido acompañados de una cada vez mayor participación de las mujeres en la vida activa, de crecientes tasas de rupturas matrimoniales y de nuevas formas familiares, nuevos comportamientos que han transformado profundamente los modelos de reproducción de la población. Se constata, en lo que se refiere a los hechos demográficos, una convergencia entre los distintos países de la Unión Europea.

La recuperación de la fecundidad en España dependerá en forma decisiva de la evolución del empleo o en términos más generales de las perspectivas de seguridad en el futuro que permitan construir estrategias de vida capaces de asumir la paternidad y maternidad deseadas. En todo caso, si se pretende alcanzar una fecundidad más elevada que la bajísima que actualmente se manifiesta, las políticas más efectivas serán aquellas que favorezcan la emancipación familiar de los jóvenes con la consiguiente formación de parejas. Además, en el futuro, la existencia de servicios colectivos y de medidas en general que permitan conciliar la vida familiar con la profesional de ambos cónyuges, será una demanda de los afectados, pero también una necesidad social. A este respecto conviene recordar finalmente una obviedad: la baja fecundidad conduce inexorablemente hacia poblaciones futuras fuertemente envejecidas y en recesión. ○

In: ANUARIO DEL PAÍS. 1996.

BIBLIOGRAFÍA:

I. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1. TEORÍA, DIDÁCTICA Y EXPERIENCIAS

ACTAS DEL II CONGRESO NACIONAL DE ASELE "Español para extranjeros: didáctica e investigación". Málaga: Universidad de Málaga, 1990.

ACTAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. Barcelona: Universidad Autónoma, 1991.

ACTAS DEL II ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS "Tendências e perspectivas atuais no ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras". São Paulo: UNESP, 1991.

ACTAS DEL II SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES (Especial atención a la traducción). São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1994.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (Ed.). Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar. Barcelona: AKAL, 1987.

BELLO ESTEVEZ, Pilar et alii. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1990.

CABLE: Revista de Didáctica del Español como Segunda Lengua.

CUADERNO CERVANTES DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid: ELR/Universidad de Alcalá de Henares.

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES DE ESPAÑOL.

2. GLOSARIOS DE LÉXICO

FARIAS FERNÁNDEZ, Mônica. Apostilla de Léxico. Niterói, 1996. mimeo.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Diana. El Traje. Glosario de términos. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

II. LA MUJER COMO OBJETO DE ESTUDIO

1. HISTORIA Y TEORIZACIONES GENERALES

ANDERSON, Bonnie & ZINSSER, Judith. Historia de las mujeres: una historia propia. Barcelona: Crítica, 1991.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DUBY, Goerges & PERROT, Michelle. Historia de las mujeres. Madrid: Taurus, 1992.

PERROT, Michelle. Une histoire des femmes, est elle possible? Paris: Rivages, 1984.

RIVERA-GARRETAS, María Milagros. Textos y espacios de mujeres (Europa, siglo IV-XV). Barcelona: Icaria, 1990.

2. HISTORIA Y TEORIZACIONES ESPECÍFICAS SOBRE LA BELLEZA FEMENINA

BAUDRILLARD, Jean. Da Sedução. São Paulo: Papirus, 1991.

HATFIELD, Elaine & SPRECHER, Susan. Mirror, Mirror: The Importance of Looks in Everyday Life. New York: University of New York Press, 1986.

KINZER, Nora Scott. Put Down and Ripped Off: the American Woman and the Beauty Cult. New York: Crowell, 1977.

MACCORMACK, Carol & STRATHERN, Marilyn (Eds.). Nature, Culture and Gender. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

MOORE, Henrietta L. Antropología y feminismo. Madrid: Cátedra, 1991.

WOLF, Naomi. O mito da beleza. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

3. OTROS

CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M. (Org.). El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930). Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.

DURÁN, M.A. & FOLGUERA, P. (Org.). La Mujer en la Historia de España (Siglos XVI-XX). Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: Universidad Autónoma, 1984.

GARRIDO, Luis. Las dos biografías de la mujer en España. Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.

LAS MUJERES EN ESPAÑA (TODOS LOS DATOS). CATÁLOGO. Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.

NASH, Mary (Ed.). Historia y género. Las mujeres en la España Moderna y Contemporánea. Valencia: Alfons El Magnanimo, 1990.

USO DE LA MÚSICA COMO MATERIAL DE REVISIÓN GRAMATICAL

Carmen Ribas Máximus Denis

El presente trabajo se dedica a estudiantes que cursen tercero o cuarto semestres de lengua.

Tendrán que escuchar la canción y rellenar los huecos con las palabras cantadas. Este ejercicio permite adelantar la seguridad auditiva y ampliar el vocabulario.

El cantar en clase fija extraordinariamente el conocimiento de nuevas palabras y se aprovecha la musicalidad de los estudiantes brasileños para animar la clase.

Al mismo tiempo tendrán que aplicar sus conocimientos de ortografía al acentuar debidamente las palabras que requieran acento ortográfico.

SI TE VAS (JON SECADA)

Dime que vas a escuchar
_____ solo en que forma, te pueda explicar
Sentimientos que siempre he _____
Procura entender, tenemos que hablar

Necesito de ti
_____ a querer
Estando junto a mí
_____ mis temores
Libras la pasión en mi _____

Si te vas, con tu amor
_____ de vivir me faltaran
Tu sabrás, que todo lo que quiero eres tú

Lo _____ si yo te engañe
Si al mirar a mis _____, ya no puedas creer
Que solo eres tú quien yo anhelo
Si quieres vencer a mi corazón

Solo pienso en ti
Sueño con tu amor
Con _____ aquí
Darte mi calor
_____ mi pasión en tu corazón

EJERCICIO

1- Oír la música y llenar los huecos en blanco.

2- Cantar.

3- Vocabulario

4- Poner los acentos ortográficos

5- Identificar los verbos y los tiempos

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON TEXTOS AUTÉNTICOS EN CLASES DE LENGUA EXTRANJERA (1)

Roseli Barros Cunha

Utilizar textos auténticos en clase debe ser una preocupación constante del profesor de lengua extranjera. Además de ser un atractivo para los alumnos, es una oportunidad para que tomen contacto con un texto no previamente preparado (lo será posteriormente con el trabajo del profesor), sin los vicios de una elaboración para uso puramente gramatical, donde aparecen, entre otros factores, rasgos culturales y lingüísticos del país del cual proviene, la percepción de los diversos niveles de lenguaje utilizados en cada tipo de textos, es una experiencia riquísima.

El profesor puede y debe abordar algún aspecto comunicativo y/o gramatical, pero no habrá una artificial progresión didáctica, manera como generalmente se aprende una lengua extranjera, es la oportunidad de que el alumno se sienta sumergido en la lengua estudiada como si estuviera en un país donde se hable la lengua en cuestión, aunque por algunos minutos solamente.

La importancia de hacer trabajos con textos auténticos no se limita al estudio del texto en cuestión sino la capacitación del estudiante para un enfrentarse a otros textos que podrá encontrar en situaciones reales de su experiencia con la lengua extranjera.

Deseamos que nuestro estudiante conozca un poco más de cerca la realidad abordada en el texto enfocado y pueda críticamente aplicar las estrategias de comprensión utilizadas para enfrentar con cierta autonomía otros desafios.

La curiosidad y el descubrimiento que yo misma hice al tomar de la estantería del supermercado paquetes de unas sencillas sopas deshidratadas fue, de cierta manera, compartida y aprovechada por mis alumnos. Describo aquí ésta entre otras expreriencias y sugerencias.

Sugerencias n. 1:

En parejas, los estudiantes analizaron los embalajes de una sopa deshidratada, observando el sabor, el número de platos, el modo y tiempo de preparación, los ingredientes. Posteriormente, cada pareja debería discutir cuales eran los puntos positivos, o sea, las ventajas y los puntos negativos, las desventajas del consumo de ése tipo de producto.

Leyendo el embalaje, tomaron contacto con la manera de dar instrucciones para la preparación de un alimento, conociendo como suelen ser dadas este tipo de ordenes, selección de sabores por los ingredientes utilizados, tiempo y modo de preparación. A continuación cada pareja debería elaborar un diálogo discutiendo qué producto y porqué lo consumirían o no.

En este grupo el punto indicado como favorable al producto fue su practicidad, y el punto más desfavorable su artificialidad. Una de las parejas elaboró un dialogo en que uno de los integrantes era totalmente a favor del consumo de esa sopa y el otro radicalmente en contra, pero otras parejas intentaron equilibrar y discutir más las opiniones al respecto.

Sugerencia n. 2:

Sacamos de la revista española **Cambio 16** un artículo bastante actual, "Cuidado con la cartera". Los alumnos leyeron el texto con la recomendación de intentar comprenderlo por su sentido general, sin preocuparse excesivamente por algunas palabras aisladas.

Los alumnos explicaron lo que habían comprendido y percibieron que la situación no era tan lejana de nuestra realidad. También concluyeron que al contar a alguien un texto, uno ya está de cierta manera eligiendo las informaciones que les parecen más importantes.

Pasamos a la lectura de un recuadro titulado "Como evitar sustos" que es un alerta a los turistas de las "habilidades" de los atracadores madrileños. Analizamos esta parte del artículo como de alguna manera, sintetizadora de las ideas del texto como un todo.

Pedí a los alumnos que imaginasen que estuviésemos todos en un país de lengua española y necesitásemos enviar a Brasil artículo periodístico con estos datos pero que la única manera de hacerlo fuera por medio de un telegrama.

Esta actividad posibilitó a los alumnos un ejercicio de síntesis de manera personal y de las ideas desarrolladas en el artículo.

Sugerencia n. 3:

Percibiendo la necesidad que muchos alumnos tienen de saber el significado de las palabras aisladamente en un texto, saqué de **Cambio 16** el artículo "Guardabarros", que nos da algunos datos sobre el grupo brasileño Paralamas do Sucesso. Hecho que ya despertó cierta curiosidad y simpatía en los alumnos.

Al azar fueron extraídas una a cada cuatro palabras y pedí que los alumnos completasen el texto de manera que tuviese coherencia. Fueron capaces de deducir el sentido general del texto, aunque desconociendo algunas palabras, pudieron por lo tanto sacar la conclusión de que el vicio de saber el significado de palabras aisladamente es muchas veces algo innecesario.

Veamos una de las situaciones que se realizaron:

"Acaban de ..... en el aeropuerto madrileño(...)"

Dos grupos sugerieron la palabra "llegar", otro grupo la palabra "aterrizar", lo que demuestra que los alumnos descifraron el sentido de esta frase en el texto.

También hubo algunas confusiones como:

"(...) el que conseguirían el .....disco de platino."

Como los grupos no eran muy aficionados a los Paralamas do Sucesso quedo la duda si ése sería el primero, segundo, etc., disco de platino, pero también fue posible demostrarles que cualquiera de esas palabra da sentido al texto. El interés del ejercicio no era el de encontrar la palabra exacta escogida por el periodista, sino una que revelase un sentido coherente con el intertexto.

Sugerencia n. 4:

Esta actividad y la que sigue aún no tuve oportunidad de proponersela a mis alumnos. Pero la idea es utilizar un texto como: "El estrés: nuestro peor enemigo" de **¡Entérese!**, pedir que los estudiantes lean el texto poniendo el énfasis en la parte "consejos útiles para disminuir el estrés" que está elaborado en forma de tópicos.

Pasaríamos a discutir qué les parecen estos consejos, si son realmente útiles o no, cómo ellos tratan de disminuir sus tensiones diarias, etc.

A partir de los tópicos descritos en el artículo los alumnos deberían imaginar una situación en que, por ejemplo, un amigo pide a otro consejos para combatir el estrés, o que uno fuera el médico y otro el paciente. La intención sería posibilitar al estudiante desarrollar un texto oral a partir de los tópicos del texto auténtico, complementando o discordando de ésas informaciones con su opinión personal.

Sugerencia n.5:

Esta actividad se desarrolla de manera contraria a la anterior. Ahora los alumnos reciben un texto, en este caso: "Se lo llevan de calle" que cuenta la trayectoria de una marca famosa de ropas. Los estudiantes recibirán este texto sin el título y la leyenda, deberán resumir cada párrafo en una frase como máximo, que tendrá que sintetizar el contenido.

Después elegirán de entre estas frases o con una mezcla de ellas, el título y leyenda que les parezcan mejor, más coherente con el texto total.

Es interesante que posteriomente los alumnos reciban el artículo con su leyenda y título originales para que puedan discutir y analizar los resultados.

Las posibilidades son muchas, por mi experiencia pude percibir que trabajar con textos auténticos, ya sean de revistas, periódicos, embalajes o de otro tipo, es tan enriquecedor para los alumnos como para el profesor.

BIBLIOGRAFÍA:

Cambio 16. Grupo 16, Barcelona, 1995, pp. 50-53, 74, 75, 112.

Entérese!. Spanish Periodical & Book Sales, Miami, 1990, pp. 10-11.

EL ESTRES NUESTRO PEOR ENEMIGO

CONSEJOS UTILES DISMINUIR LA TENSION NERVIOSA

Por Cristina Ochoa

En el mundo tan acelerado en que nosotros nos encontramos, la mayoría de las personas tienen unos estilos de vida muy agitados y apenas alcanza el tiempo. *Tengo que recoger a los niños del colegio, a las cuatro voy a la universidad, a las 11 comienzo a trabajar: el tiempo, realmente, no alcanza.* Esa y muchas otras formas de expresión cotidiana puede que en algún momento las haya escuchado o simplemente, amigo lector, sea usted una de esas personas con múltiples tareas en un día. Cuando se sienta, por fin, en el sofá de su casa, sus hijos tienen una guerra sin cuartel por algún juguete viejo, su vecino tiene una discoteca ambulante en su casa. Usted comenzará a hervir, hasta que lamentablemente estalla y su esposa o los más allegados a usted, tendrán que soportar su mal humor. El estrés se ha apoderado de usted. Se siente cansado, fatigado, insoportable, ni usted mismo se aguanta. No desespere, no se desquite con quien no tiene la culpa; son sus estresores los únicos culpables de su estrés.

Todas esas tensiones que se acumulan en su organismo y que lo hacen estallar como si fuese una bomba de tiempo, es lo que llamamos estrés. Lo lamentable del caso es que utilizamos a los que no tienen la culpa de nuestra tensión; claro, no pueden echarnos la culpa, podemos excusarnos diciendo que son los mecanismos de defensa los cuales nos ayudan a mantener nuestro cuerpo en un casi equilibrio. ¿Cree usted qué la mejor forma de quitarse su estrés es fastidiando a otros?

Vamos a tratar de canalizar esas tensiones de una manera productiva sin que dañemos u ofendamos a las personas que están a nuestro alrededor.

CONSEJOS UTILES PARA DISMINUIR EL ESTRES

1.- Tome una ducha con agua fría: el agua fría calma los nervios y es muy relajante.

2.- Haga ejercicios para relajarse: concéntrese en lo que hace y logrará disminuir sus niveles de tensión.

3.- Aprenda algo nuevo: lea un buen libro, aprenda cerámica o a tejer, eso lo mantendrá relajado.

4.- Tome tiempo para hacerse una pedicura.

5.- Escuche música que lo relaje: tal vez, la sexta sinfonía de Bethoven. Concéntrese en la música y no piense en nada.

6.- Escriba en una hoja de papel las cosas buenas que le han pasado durante el día: olvídese de las negativas, no vale la pena recordarlas.

Estoy segura que al finalizar la lista verá que existen tantas cosas buenas y maravillosas que le han pasado en el día que no vale la pena que le abra las puertas al estrés. Siga adelante, no sea pesimista, mire la vida de una forma positiva y dígale adiós al estrés. □

El trío brasileño Paralamas presenta «Vamo Bate Lata».

✪ Guardabarros

ACABAN DE ------. EN EL AEROPUERTO MADRILEÑO. ------, los miembros de la---- brasileña Paralamas cuentan-- historia de su nombre: «---- a nuestros amigos--- formaríamos un grupo y------ famosos. Hicimos una apuesta--- ellos para ver quién----el nombre más---. Y apareció *Paralamas du* ---- que viene a ser ------ del éxito». El nombre-- quedó fuera de contexto-- el trío triunfó en-------. Ahora quieren darse a---- en España con su-----álbum en directo *Vamo*---*Lata*, el primero de-- trabajos que se publica---.

El cantante y guitarrista----. Vianna, el bajista Bi---- y el batería João---- se conocieron en 1982-- la Universidad de Río de----. Su primer elepé se--- *Cinema Mudo* (1983).--- llegarían *O Passo do Lui*, *Selvagem*,---. el que conseguirían el---disco de platino. *Big Band* y *Graos*--- los dos últimos discos-- portugués. Decidieron conquistar Latinoamérica--introdujeron el castellano sus letras. Para los----. fue como si les--- una espinita en el----: «Quizá porque miran con--- y despecho al resto-- Latinoamérica. En parte porque--- los únicos que tenemos-- cultura propia muy extensa-- los únicos que hablamos-- portugués», señala Vianna.

El objetivo de Paralamas-- «la fusión de músicas--lenguajes. Y en--- letras casi siempre hay-- toque de humor. Aunque---- tratamos los temas políticos--sociales de nuestro país--- son muy similares al--- de los de Latinoamérica».---- Ribeiro. El futuro más--- se presenta para Paralamas----. Tendrán que realizar una--- por Brasil y por---- países latinoamericanos. ■

Pilar Romero








El catálogo de primavera-verano de 1995 escogió modelos callejeros de Gaza, en Palestina. El de la temporada otoño-invierno de este año se fue a buscar sonrisas a China. El próximo exhibe a ciudadanos de la India.

SE LO LLEVAN DE CALLE

QUIÉN ES ESE BENETTON? PREGUNTÓ Gorbachov a sus colegas franceses refiriéndose a esa enorme foto de dos niños negros besándose, uno envuelto en la bandera estadounidense y otro en la soviética. Era la publicidad de hace una década y empapelaba las calles de París y de un montón más de ciudades.

La respuesta a quién es ese Benetton tiene su miga. Queda de lo más simplista decir que es una marca de moda; resulta insípido evocar el suéter, la falda o el pantalón de un escaparate cuando la leyenda de esta conocida firma se ha construido con un soporte publicitario original, chocante y provocativo. Ha tocado la fibra de la insolidaridad, de los enfrentamientos raciales, las rancias y puritanas costumbres de ciertos sectores de la sociedad, la indiferencia generalizada ante el horror de las guerras y las pestes modernas.

Benetton ha sido atacado también de «sacar partido» a todo esto, y por excederse con unas imágenes que, en lugar de provocar con la anatomía y la ropa de los modelos como hacen otros, trascienden el mundo de la moda. Dejando a un lado sus campañas de imágenes y reacciones, a veces hasta violentas, la primera esencia que destila Benetton es una explosión de colores alegres y vitalistas. Hoy son muchas las marcas que han secundado esta corriente de moda, pero el pionero fue Benetton. Y aunque nació de pie y con estrella, no lo tuvo fácil en países como el nuestro cuando aquí imperaba la apuesta negra en el vestir.

Además del color y de la jovialidad de sus prendas, en sus mensajes estilísticos no figuran los *tops models* ni tendencias de moda superfuertes. Todo tiene una explicación. Si Benetton se hubiera apoyado en conceptos muy de moda, nunca habría conseguido universalizar sus campañas, válidas para todos los continentes y países. La ropa que venden en las tiendas Benetton de Brasil tiene poco que ver con los gustos de las alemanas o de las españolas.

En cada una de sus colecciones se fabrican alrededor de 5.000 prendas y luego en cada país, cada ciudad y cada tienda se selecciona la mercancía pensando en las preferencias de sus clientes habituales. Además, cuando se ocupa un lugar de privilegio en el firmamento de las marcas, es una menudencia pensar en el largo de la falda o el ancho del pantalón.

Benetton ha conseguido seguramente lo que quería y puede *vender* lo que se proponga. Su nombre es sinónimo de nuestro tiempo, de una libertad de movimientos que sirve tanto para la quinceañera como para la señora más talludita, heredera del espíritu hippy o decidida a vestir con alegres colores toda su vida.

Lo que se lleva en Benetton es sencillamente lo que está en la onda; no navega contracorriente ni pretende ser adalid de las revistas femeninas. No nec competir con diseñadores o marca moda. Benetton es un universo de para niños y grandes, para el día y l che, para la casa, para hacer deporte cenas de atractivos complementos fi dos por una etiqueta sin fronteras, as ble y estilosa. Si el *prêt-à-porter* co precios asequibles aproximó a mu mujeres los modelos exclusivos que privilegio de unas pocas señoras, el meno Benetton, quizás, pase a la hi como generador de un estilo de pr ciones inmensas: tiendas y franqu con ropa correcta, que dura lo que que durar, divertida, moderna, con patronaje, mejores precios y que s menta de las necesidades de la gente

Mari Luz M

LA DIMENSIÓN INTERPRETATIVA EN EL TRABAJO CON TEXTOS AUTÉNTICOS EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa

La dimensión interpretativa en el trabajo con textos auténticos en el aula de español como lengua extranjera

i) Breves consideraciones teóricas acerca de las destrezas interpretativas -

Durante mucho tiempo, en la bibliografía especializada de la Lingüística Aplicada, la comprensión lectora y la auditiva fueron denominadas destrezas *receptivas* o *pasivas*, términos que parecían indicar que el aprendiz no realizaba ningún esfuerzo al leer o al escuchar. Hoy en día esa concepción parece definitivamente desterrada, una vez que las investigaciones y los trabajos de campo han demostrado, inequívocamente, que a lo largo de las actividades de escucha y de lectura, el alumno está efectuando una serie de procesos mentales que le permitirán comprender e interpretar el mensaje oral o escrito.

Para llevar a cabo la interpretación de un texto, oral o escrito, el que aprende una lengua, materna o extranjera, debe poseer y activar una serie de destrezas interpretativas. Éstas se adquieren con la primera lengua y a lo largo del aprendizaje de una segunda serán adaptadas y aplicadas a la nueva circunstancia. Eso significa que el aprendiz de una lengua extranjera no parte de un punto cero al enfrentarse con un texto por primera vez, sino que busca manejar los conocimientos interpretativos que ya posee. Nuestra tarea como profesores de español , por lo tanto, es la de desarrollar y ampliar esa base interpretativa ya disponible.

Cuando analizamos una actividad de lectura o de audición a partir de sus condicionantes interpretativos, verificamos que hay una serie de factores que inciden en la activación de las destrezas de comprensión:

a) los llamados atributos del texto: grado de familiaridad con el alfabeto y la pronunciación y con las marcas del discurso (puntuación, distribución de los párrafos, etc); conciencia de la redundancia o reduplicación de las ideas que lo componen.
b) los llamados atributos del oyente o del lector: conocimientos extralingüísticos o del mundo; dominio del tema; familiaridad con el tipo de texto; capacidad de predicción, deducción, selección de ideas.

c) los llamados atributos situacionales: motivación; interferencia de otras lenguas; disponibilidad de materiales de ayuda, como diccionarios, libros de consulta, ayuda de parte del profesor; conocimiento de la finalidad de la actividad, es decir, para qué se está escuchando o leyendo.

Surgen así dos aspectos básicos para el desarrollo de las destrezas interpretativas en el aula de lengua extranjera: la elección adecuada del texto y la actividad que se propone. El profesor debe seleccionar, sobre todo en los niveles iniciales, tipos de textos que sean familiares y temas que formen parte del universo de conocimientos de los

aprendices. En niveles más avanzados, donde el objetivo es ampliar el abanico de textos conocidos, habrá que familiarizarlos primero con el nuevo tipo. El segundo aspecto es trabajar el texto de forma conveniente. ¿Qué significa eso? Significa tener muy claro qué objetivos cumple determinado texto dentro de la programación de un curso. La lectura o la audición no tienen que presentar siempre una explotación lingüística en términos de vocabulario y gramática. Pueden y deben ser utilizadas en el aula con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas interpretativas adquiridas en el aprendizaje de su lengua materna.

Después de elegido el texto y teniendo en cuenta sus objetivos, el profesor debe diseñar una tarea o una actividad. Son muchas las formas de interpretar un texto y el alumno tiene que saber para qué lo está interpretando. **Alonso (1994)** las reúne en tres grandes grupos:

1°) para extraer una información detallada
2°) para extraer una información selectiva
3°) para extraer una información global

A cada forma de interpretación corresponden propuestas de actividades distintas. Por ejemplo, si queremos que el alumno entresaque de un texto una información selectiva no podemos pretender ni exigir que lo haya comprendido en su totalidad. Ésta es una forma de interpretación de la que, nosotros en nuestra lengua materna, echamos mano muchas veces, fijándonos solamente en aquello que nos interesa más de cerca: el horario de salida de un vuelo determinado, la dirección de una persona, su número de teléfono, el total de espectadores en una presentación de un determinado grupo musical, el período de sequía por el que pasa una determinada zona, etc. Por otra parte, si la actividad propuesta es resumir el texto o ponerle un título, está claro que estamos solicitándole al alumno información de carácter global.

Es necesario que antes de entregarles el texto, los alumnos ya hayan sido preparados para la audición o la lectura. Esta etapa, conocida por el nombre de prelectura o preaudición, se compone de las actividades dedicadas a preparar la lectura o la audición, motivándolos y orientándolos sobre el trabajo con el texto. La lectura (en silencio e individual) y la audición se pueden hacer en casa o en clase, según las conveniencias de la programación.

La comprensión lectora y la auditiva pueden funcionar como base para otra actividad posterior. Es lo que se conoce como actividades de postlectura o postaudición. En ellas el profesor puede aprovechar todo el esfuerzo individual desplegado por cada oyente o lector para realizar tareas de fijación gramatical, pronunciación, vocabulario, expresión oral y escrita. Tales desdoblamientos favorecen muchísimo el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que proporcionan ocasión efectiva para la integración de las destrezas interpretativas con las expresivas. Son muy pocas las ocasiones en las que en la vida real las destrezas aparecen por separado. Normalmente al menos dos de ellas se integran.

Esperet (1990), profesor del Laboratorio de Psicología del Lenguaje de la Universidad de Poitiers, Francia, al investigar la producción del lenguaje desde una perspectiva cognitiva, observa que en ella intervienen dos categorías principales: los *procesos* y las *representaciones*. Los primeros corresponden a secuencias acabadas de operaciones mientras que los segundos remiten a los distintos tipos de conocimientos elaborados por una persona a lo largo de su vida.

El hecho de que los procesos sean operaciones acabadas secuenciales refleja que el aprendiz selecciona, con el menor grado de costo y el mayor de eficacia, objetivos y estilos de aprendizaje. Éstos pueden variar según la situación del aprendiz y su capacidad cognitiva individual. Esta secuencia de operaciones se apoya en el cuadro mental del aprendiz, es decir, en las representaciones que él ha construido y que presenta en determinado momento.

Behiels (1987), investigando sobre las estrategias en la comprensión auditiva, reproduce el modelo de Nagle & Sanders (1986) en el que esos autores especifican dos clases de memoria: la de corto plazo y la de largo plazo. Dentro del modelo se destaca la relación entre "input", memoria y comprensión. Sólo se da la comprensión cuando la información recibida (el input nuevo) puede ser procesado e identificado con elementos presentes en la reserva de largo plazo. Efectuada la comprensión, este "input", al que se le ha atribuido una significación, se devuelve, por un mecanismo de "retroalimentación" a los componentes de la memoria de largo plazo. De ahí que se pueda establecer una relación entre comprensión y aprendizaje.

Este mismo autor señala la importancia de intensificar las actividades de comprensión: preparan el terreno para la producción posterior, creando un clima relajado, facilitándole al aprendiz estructuras lingüísticas y vocabulario que le serán útiles más tarde y proporcionándole oportunidades de construcción y control de hipótesis predictivas.

¿Qué interés plantean estas afirmaciones sobre los componentes cognitivos para una psicopedagogía del aprendizaje? En la calidad de profesores de español lengua extranjera en Brasil, participamos diariamente de contextos de aprendizaje bastante heterogéneos y forma parte de nuestra labor procurar comprender cómo se opera el acto de aprender.

La competencia del aprendiz para la producción lingüística no se mide exclusivamente por el manejo estático de un conjunto de componentes que son los *procesos* y las *representaciones*. Producir lenguaje signfica un paso más allá: el saber gestionar todos estos elementos puestos en funcionamiento al mismo tiempo en diferentes niveles. Esta serie de operaciones obedece a un plano semántico y a un control permanente de la adecuación de las estrategias elegidas con respecto a los objetivos propuestos.

En otras palabras, por detrás de dichas operaciones hay un *costo cognitivo* total formado por factores parciales que varían sensiblemente de aprendiz a aprendiz. Cada uno buscará una gestión eficaz de los recursos disponibles con vistas a evitar una sobrecarga cognitiva. Estas sobrecargas se traducen en fallos e incorrecciones en la producción.

La adquisición de conductas lingüísticas se hace conforme el aprendiz vaya encontrando formas particulares de interacción con el entorno, construyendo los elementos específicos a cada situación de comunicación. La disponibilidad para nuevos conocimientos estará acompañada de la automatización de algunos procesos, lo que le asegurará al aprendiz una reducción significativa del costo cognitivo.

En este sentido, las investigaciones recientes a propósito de la adquisición de una lengua extranjera apuntan hacia el papel prioritario que se debe atribuir a las destrezas interpretativas. Desarrollándolas, el aprendiz está trabajando a nivel cognitivo, construyendo un inventario de conocimientos nuevos, activando un gran número de procesos que le ayudarán a disminuir el coste cognitivo y a liberar recursos para la producción posterior. Algunos autores, como Anderson y Lynch (1988), partiendo de la observación de rasgos esenciales de la adquisición de la lengua materna en niños, hablan de un *período silencioso*, durante el cual no se espera que produzcan el lenguaje de los adultos como respuesta a un mensaje que se les dirige. Es indudable que los enfoques actuales sobre la comprensión oral y la lectora han bebido de esas fuentes teóricas.

Feria Rodríguez (1990), afirma que podemos analizar la comprensión oral en una serie de subdestrezas y estrategias que se activan y se adaptan al momento en que estamos escuchando, el porqué y el para qué de la escucha. En dicho proceso de interpretación del mensaje oral operan las siguientes subdestrezas: *reconocimiento* de los sonidos y palabras; *selección* y agrupación de sonidos y palabras en unidades con significado y *selección* de la información relevante; *memoria a corto plazo* para almacenar la información que hemos seleccionado, y que puede influir o ser influida por lo que oímos después; *inferencia* de una serie de datos que no se dicen directamente, tales como aspectos de los hablantes: edad, sexo, relación entre ellos, dónde están, sobre qué hablan, etc.

Comprender y producir en el ámbito de lo oral no están, por lo tanto, necesariamente conectados. En el caso de una lengua extranjera, nos encontramos frente a oyentes específicos, pues la representación que tienen de la situación comunicativa y la conciencia de sus capacidades como oyentes contribuyen, muchas veces, a dificultar el proceso. Al principio todo les parecerá sumamente difícil. Los lingüistas han constatado que el oyente no nativo presenta la tendencia a adoptar en una situación de escucha una visión *maximalista*, es decir, cree que hay que comprenderlo todo, olvidándose de que el éxito en la comprensión está ligado a los objetivos propuestos para la escucha que, generalmente, no requieren una descodificación exhaustiva o detallada.

Gremmo (1990), investigadora de la Universidad de Nancy II, observa que la competencia en la comprensión oral implica a la vez *conocimiento* y *habilidad*: es necesario disponer de un conjunto de conocimientos y procesarlos eficazmente en la situación de comunicación para alcanzar una meta determinada, lo que exige habilidad. Son también suyas las siguientes palabras: "la escucha es un proceso y una conducta". Es decir, existe alguien que escucha algo en una situación determinada por una buena razón.

Para nosotros, profesores de español en Brasil, el trabajo con la comprensión oral deberá presentar dos enfoques: al preparar materiales hay que tener en cuenta dos líneas

de actividades. Una para el desarrollo sistemáticos de los niveles de identificación y selección de los aspectos más relevantes del mensaje. La segunda encaminada a la preparación psicológica de los alumnos para situaciones en las que no comprendan en su totalidad lo que oigan.

Así resulta muy importante que les ofrezcamos oportunidades de progresar verdaderamente en la destreza de interpretar textos orales, trabajando con diversos tipos de materiales, con niveles de dificultad también diversos, pero nunca con actividades y requerimientos incompatibles con las experiencias y conocimientos lingüísticos del grupo, estimulándolos a probar y alargar sus habilidades como oyentes, tomando en cuenta no sólo las estructuras lingüísticas del código, sino también sus aspectos discursivos, el contexto sociolingüístico del mensaje y el de los oyentes, los requisitos temáticos y los condicionantes culturales del intercambio comunicativo.

Otro aspecto que merece mención especial es el hecho de que progresar en la capacidad de reconocer los sonidos (discriminación auditiva) no conduce forzosamente a una mejor comprensión oral, como se suele creer muchas veces. Dicha capacidad es uno de los elementos del proceso, como hemos dicho anteriormente, y no debe ser entrenada con prioridad exclusiva. Comprender es una destreza que se orienta hacia dos vertientes: una evolución *cuantitativa* y *cualitativa* a la vez. ¿Cuáles serían los criterios que permitirían a un oyente juzgar que determinada situación de comprensión le ha resultado fácil o difícil? Para responder a esta cuestión, el oyente juzgará si sus conocimientos y habilidades han sido o no suficientes para alcanzar el objetivo de la escucha. Bajo esta nueva perspectiva, queda claro que la comprensión deja de ser una función exclusiva del dominio de las formas lingüísticas "strictu sensu", relacionándose con la situación de producción del mensaje, el tipo de discurso, el dominio del código, las referencias de que dispone el oyente sobre el tema tratado y sus habilidades individuales.

Siempre y cuando consideremos los procesos cognitivos como uno de los condicionantes de la destreza de comprensión auditiva, tenemos que esforzarnos por derribar concepciones falsas que tradicionalmente la han relacionado con la producción oral. Frases como "no puedo comprender bien lo que no sé decir" o "no se puede comprender bien lo que no se sabe pronunciar" reposan sobre viejas creencias en la equivalencia unívoca entre comprender y dominar formas lingüísticas. Los estudios más recientes vienen trabajando en el sentido de establecer una nueva relación entre comprender y producir lenguaje, comprobando que comprender es construir un sentido, lo que depende de factores entre los que, desde luego, aparece el dominio de las estructuras gramaticales de la lengua.

Hernández Blasco (1991) hace un recorrido por los modelos psicolingüísticos que se han ocupado y se ocupan de cómo funciona el proceso lector y que, de una forma y otra, dan forma a las actividades de lectura de manuales y textos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Son tres los modelos principales: *bottom up*, *top down* e *interactivo*.

Los dos primeros dan prioridad al texto o al lector, considerando una de las instancias la responsable del proceso. Para el de *bottom up*, inspirado en los fundamentos conductistas, la lectura proviene de una descodificación secuencial de letras y palabras de

la página impresa. Para el de *top down*, al contrario, lo fundamental es la capacidad interpretativa del lector, lo que transforma a la larga la lectura en una especie de "juego de adivinación", en el que sólo importan los conocimientos previos y las expectativas del que lee y el texto no aporta por sí mismo nada de significativo.

El tercero, el modelo *interactivo*, de caracterización más reciente, tiene el propósito de reunir las dos concepciones anteriores, y concibe la lectura como un proceso de interacción y de influencias mutuas entre lector y texto. En este sentido, remite a las nociones cognitivas de *proceso* y *representaciones*, según las cuales el aprendiz echa mano de una serie de informaciones que se encuentran almacenadas en la memoria de largo plazo, ordenándolas en esquemas que relacionan y reajustan la información nueva y la ya existente.

Observamos, entonces, afinidades en este marco teórico para la lectura con los modelos teóricos analizados en este apartado para la comprensión oral. La competencia lectora es una competencia discursiva que incluye lo lingüístico, pero no se ciñe exclusivamente a ese aspecto. Está formada por un saber y un saber hacer que podemos resumir de la siguiente manera: disposición de *conocimientos previos* y *experiencias socio-culturales*; activación de *estrategias individuales*; *competencia discursiva* en la lengua materna y en la lengua que se está aprendiendo y, finalmente, *competencia lingüística*, aunque de carácter básico, en la lengua-meta.

El acto de leer en la lengua que se aprende utiliza, por lo tanto, estrategias y saberes ya existentes, relacionándolos con el reconocimiento de las marcas lingüísticas y discursivas propias de la nueva lengua. Dentro de esa perspectiva, la lectura cobra fuerzas como un proceso activo y creativo, en el que el lector hace una serie de operaciones cognitivas, compara, asocia, verifica, escoge, elimina, interpreta y evalúa. Para activarlo, es menester que las actividades y textos propuestos tengan en cuenta el sistema cognitivo del aprendiz y lo hagan funcionar en diferentes niveles: perceptivo, léxico, gramatical, semántico, pragmático y discursivo.

Estas breves consideraciones con respecto a los determinantes cognitivos de la escucha y la lectura apuntan a que nosotros, profesores, organicemos materiales que vehiculen informaciones de distintos niveles lingüísticos, discursivos y temáticos, y que en el momento del trabajo en el aula les propongamos a los aprendices actividades de comprensión oral y lectora que los estimulen a pensar y reflexionar sobre el proceso mismo de esas destrezas interpretativas, sus componentes y objetivos. Tengamos muy claro que la simple consigna "escuchad"o "leed" nos los colocará en la posición de oyentes o lectores, puesto que no se les aclara el por qué y el para qué deben hacerlo. Brindémosles ocasiones y buenos motivos para leer y escuchar. Creemos que éste es uno de los posibles caminos que se puede recorrer para lograr que lo comunicativo y lo lingüístico no estén necesariamente reñidos con lo cognitivo.

ii) Sugerencias de explotación didáctica de las destrezas interpretativas en el trabajo con textos auténticos -

a) Actividades de comprensión oral -
Texto: canción de J. M. Serrat - Esos locos bajitos

Actividades de preaudición:

1°) Preparación para la escucha: hacer un inventario previo con los alumnos de sus predicciones sobre el tema de la canción a partir del título. Añadir a la primera discusión la parte relativa al estribillo y proponer una discusión sobre las relaciones padres e hijos.

Primera escucha:

1°) A fin de guiar a los alumnos en la primera escucha, se les pedirá que rellenen un cuadro en el que se sitúan los personajes y sus acciones:
Tiempo: ¿cuándo? *Personajes: ¿quién?* *Acciones: ¿qué?*

A partir de una dinámica de grupo, el profesor solicitará a los alumnos que expresen los elementos lingüísticos (palabras, frases) que hayan logrado captar. Según el nivel de dificultades presentado, se les puede proponer que reconstruyan una o dos estrofas de la canción.

Segunda escucha:

Funciona a partir de un objetivo de aproximación al texto. Por ejemplo, el profesor puede proponer una serie de enunciados y pedirles a los alumnos que , a partir de la segunda escucha de la canción, respondan si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Según el autor de la canción:

( ) los padres están contentos de que sus hijos se les parezcan
( ) los hijos, muchas veces, sufren aunque a los padres les gustaría poder evitarlo
( ) a los padres les encanta contarles a los hijos cuentos para dormir
( ) un padre tiene obligación de dirigir la vida de su hijo

Actividades de postaudición:

1°) El profesor podrá explotar lingüísticamente giros y expresiones de la canción, tales como "echando mano a cuanto hay a su alrededor". Este trabajo puede hacerse por equipos, repartiéndose las expresiones. Cada equipo será responsable de encontrar el equivalente en términos de significado para cada expresión con la ayuda del diccionario. Las expresiones pueden ser asignadas al azar a los diversos equipos.

2°) Se puede organizar un debate en el que se defiendan dos modelos educativos: el tradicional y el no tradicional, argumentándose las ventajas e inconvenientes de la aplicación de cada modelo.

3°) Se puede elaborar un proyecto de reformas para la educación familiar , discutirlo y exponerlo en el aula entre todos. La estructura inicial para dicho proyecto podría ser: si yo tuviera hijos, ...

b) Actividades de comprensión lectora -
Texto: Chatarra de discos compactos -

Actividades de prelectura:

1°) Para comprobar la capacidad de formulación de hipótesis de parte de los estudiantes se puede iniciar una conversación con preguntas:

1. ¿Qué te parece que pretende este texto? Mira el título, su formato, las figuras.
2. ¿Sobre qué crees que tratará concretamente?
3. ¿Conoces algo sobre reciclado? ¿Te parece una actividad importante en los días de hoy?

Primera lectura:

Se organiza a parti de un objetivo. Por ejemplo, sacar información selectiva del texto propuesto, respondiendo a cuestiones de selección múltiple:

1. Son afirmaciones presentes en el texto, excepto:
   a. Bayer sólo recicla sus propios discos
   b. el proceso de reciclado de los discos es complejo pero rentable económicamente.
   c. esta iniciativa combina el aspecto ecológico y el económico.

2. Para los fabricantes de discos, merece la pena reciclarlos porque:
   a. así se aumenta la chatarra
   b. así se compensa parte de las pérdidas ocasionadas por defectos
   c. así se recupera material para la fabricación de piezas de automóvil

3. El aumento de este nuevo tipo de chatarra está asociado a:
   a. la posibilidad que los usuarios tienen de devolver los discos compactos
   b. al precio relativamente alto del policarbonato
   c. al éxito alcanzado por los discos compactos en el mercado consumidor

Segunda lectura:

Consiste en una ampliación de la primera lectura. Puede estar orientada hacia varias propuestas de actividades individuales o en grupos. Algunos ejemplos:

1°) Comprobar cuáles de las predicciones hechas en la prelectura se han confirmado.

2°) Inferir el significado de algunas palabras claves y el valor que cumplen en el texto: la palabra "chatarra", por ejemplo puede ser trabajada en el contexto y ampliada para otros esquemas textuales.

3°) Responder a cuestiones de tipo verdadero/falso. Ejemplo:
( ) el policarbonato es bastante más caro que los demás plásticos utilizados en el menaje
( ) los fabricantes de discos, al venderlos a Bayer para el reciclado, ahorran.

Actividades de postlectura:

1°) Adaptar la información a una situación más cercana del alumno. Por ejemplo, el reciclado de vidrio.

2°) Se puede generar a partir de la lectura del texto una propuesta de una entrevista oral o escrita entre un periodista y el coordinador del departamento técnico de plásticos de Bayer España, el Sr. Sergio Sagnier.

Texto: No seas guiri - Los errores del viajero inexperto

Actividades de prelectura:

1°) Se puede generar una discusión partiendo del tema general viajes - relato de experiencias personales de los estudiantes : logros y fracasos.

2°) Se puede partir del conocimiento previo de los aprendices en cuanto a condicionantes culturales de varios países, curiosidades y diferencias de gestos y modales según las variadas latitudes del planeta.

3°) Se puede empezar por una redacción de una especie de guía del viajero: cómo disfrutar el viaje, cómo escapar de aprietos , cómo precaverse ante posibles problemas, etc.

Primera lectura:

1°) Los estudiantes tendrán que sacar información detallada del texto. Se les propone un cuadro para rellenar con datos relevantes del texto. Por ejemplo:

Lugar/país	*Gesto/costumbre*	*Parte del cuerpo*	*Reacción/Significado*

Esta actividad se puede hacer en parejas, los dos disponen de cuadros incompletos y diferentes, con la técnica del "vacío de información" y para realizar la tarea tendrán que intercambiarse los datos disponibles y acudir al texto para comprobarlos.

Segunda lectura:

1°) Se organiza con carácter de ampliación y profundización del contenido informativo. La actividad generadora puede ser un ejercicio de verdadero/falso. Ejemplo:
( ) En los países islámicos, una mujer de pelo suelto es señal de provocación.
( ) La sonrisa se usa mucho en el Japón y tiene siempre el mismo significado: expresa alegría.
( ) En Estados Unidos hay que mantener una distancia de más o menos un brazo de tu interlocutor.
( ) En el Valle de los Reyes en Egipto está terminantemente prohibido sacar fotos.

2°) Otro tipo de actividad que se puede proponer es adaptar la información a una situación más cercana del alumno: buscar, por ejemplo, las costumbres que son convergentes y las que son divergentes a las brasileñas.

Actividades de postlectura:

1°) Se puede redactar una guía de buenos modales para el viajero experto. Entre todos, los estudiantes decidirán qué aspectos constarán en ella.

2°) Se puede hacer un listado de expresiones malsonantes del español en sus variantes peninsular e hispanoamericana.

3°) Se puede hacer un estudio de las formas de saludos en algunos países y de su empleo.

4°) Se puede proponer una discusión oral acerca de los condicionantes culturales de los pueblos, su manera de ser, sus tópicos y su visión de los extranjeros.

iii) Conclusiones y sugerencias para una mayor rentabilidad didáctico-pedagógica en el trabajo con textos auténticos -

La inclusión de los textos auténticos en el papel de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras se debe al surgimiento del llamado enfoque comunicativo. Siendo un enfoque una concepción de lo que es hablar una lengua y cómo aprender a hacerlo, la enseñanza comunicativa, al privilegiar la dimensión comunicativa del lenguaje, sitúa el foco en el sentido, en el significado y en la interacción entre los individuos que aprenden una lengua extranjera.

En sus orígenes, el enfoque comunicativo estaba fundamentado en un conjunto de principios educativos que centraban la enseñanza en la figura del aprendiz, en una situación no-defensiva de aprendizaje y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en actividades de comunicación relevantes para los aprendices. De este marco teórico-metodológico general, se ha desplegado una utilización "realista", "auténtica" de la lengua, de forma significativa y con un propósito.

Los materiales didácticos "auténticos" cumplirían, pues, un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, una vez que, al no estar concebidos con un objetivo didáctico, proponen la comunicación en diferentes niveles de interacción entre los documentos y los espectadores o lectores; éstos reaccionando espontáneamente frente a aquéllos.

Hubo así una verdadera euforia de parte de los profesores y autores de materiales didácticos en la línea comunicativa con respecto a los documentos "auténticos", actitud que redundó en verdaderos absurdos y equivocaciones , de tipo: "este curso no es comunicativo porque no incorpora materiales auténticos"; " en la clase comunicativa no hay espacio para la gramática porque no es un elemento de la comunicación auténtica".

Hoy día, pasados algunos años, tras la aplicación del enfoque comunicativo en situaciones sumamente heterogéneas de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en todo el mundo, parece ser que las cosas tienden a acomodarse en sus debidos lugares.

Una primera cuestión a tener en cuenta es que mejor que hablar de "auténtico" , tal vez se debiera hablar de verosimilitud: en el aula no podemos emplear el término "auténtico" con la debida precisión, puesto que cualquier documento que se utilice será recibido como objeto de estudio, desviándose de su utilización normal e incorporando, a la vez, reacciones guiadas y un metalenguaje pedagógico y lingüístico. A modo de ejemplo, consideremos un folleto publicitario. Un consumidor, fuera de la sala de clase, puede leerlo o no, puede hasta romperlo en lugar de leerlo, mientras que al aprendiz se le niega esta posibilidad; éste es cautivo en el sentido de que no puede hacer con el documento otra cosa que lo determinado por la situación de aprendizaje.

Otro aspecto importante se refiere a las consideraciones de nivel. Los documentos pedagógicamente elaborados, escritos u orales, organizan los contenidos y estructuras, secuenciándolos de lo más simple a lo más complejo. Le permiten al profesor hablar de niveles de lengua y separar el contenido de la enseñanza en partes. Los profesores nos planteamos a menudo la cuestión de saber si un documento está adaptado al nivel de nuestros alumnos, su grado de conocimientos de la lengua-meta y de su cultura.

En los documentos llamados "auténticos" la noción de complejidad merece ser revisada. En ellos, en principio, no está presente el propósito de enseñar la lengua; están construidos según las reglas de la comunicación social y siguen un modelo de composición propio. Muchas veces la utilización de un material "auténtico" no asegura una experiencia de aprendizaje rentable en términos didácticos. Para lograrla, el profesor tiene que considerar que su utilización en el aula lo reviste de un carácter pedagógico. Para ello, en el momento de escoger un documento de ese tipo, hay que tener en cuenta las características de los aprendices y los objetivos del curso. En otras palabras, el profesor tiene que tener muy claro qué función el documento propuesto va a cumplir en la programación y qué tipo de ejercicios mejor se adaptan a aquel público determinado con su nivel lingüístico, su motivación, sus condicionantes culturales e intereses.

Contraponer simplemente "auténtico" a "fabricado" no aporta mucho a los profesores y aprendices de una lengua extranjera. Al entresacar el texto, oral o escrito, de su situación real de comunicación, éste adquiere, a fuerza de su utilización en el aula, fines pedagógicos. Así, un artículo de periódico o revista escrito en un determinado momento y lugar, para un determinado público, con un determinado objetivo, al entrar en el aula pierde forzosamente su "autenticidad". El profesor tiene que reutilizarlo para que alcance una verosimilitud de la situación comunicativa siempre que: 1°) se observen las circunstancias de producción y los datos enunciativos y pragmáticos del texto en cuestión; 2°) el texto seleccionado corresponda a los intereses y a las necesidades del grupo de aprendices.

Finalmente, creemos oportuno sugerir algunos parámetros que apoyen la selección de materiales "auténticos" y contribuyan a alcanzar mayor coherencia y una rentabilidad didáctico-pedagógica más eficaz en su utilización en el aula de español como lengua

extranjera. Son los siguientes: 1°) el tema principal anunciado generalmente por el título y los subtemas abordados; 2°) el tipo de texto (diálogo, comentario, entrevista, artículo, documental, etc.); 3°) los registros y niveles de lengua, los acentos; 4°) las dificultades lingüísticas presentadas;

5°) las claves socio-culturales transmitidas; 6°) los estereotipos y arquetipos universales tratados; 7°) la relación entre los elementos verbales y no verbales (que puede ser de redundancia, complementariedad u oposición).

BIBLIOGRAFÍA:

Lecturas teóricas:

1. Alonso, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa, 1994.

2. Esperet, E. "Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs". In: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive.* Paris, Hachette, 1990.

3. Gremmo, M.J. & Holec, H. "La compréhension orale: un processus et un comportement".
In: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive.* Paris, Hachette, 1990.

4. Hernández Blasco, M. J. "Del pretexto al texto - la lectura en la enseñanza /aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera". In: *Cable* (7): 9-13, Madrid, Difusión, 1991.

5. Feria Rodríguez, A. "La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias". In: *Didáctica de las segundas lenguas - Estrategias y Recursos Básicos.* Madrid, Santillana, 1990.

6. Behiels, L. "Estrategias para la comprensión auditiva". In: *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera.* Las Navas del Marqués, Ministerio de Cultura, 81-86, 1987.

Apéndice de textos:

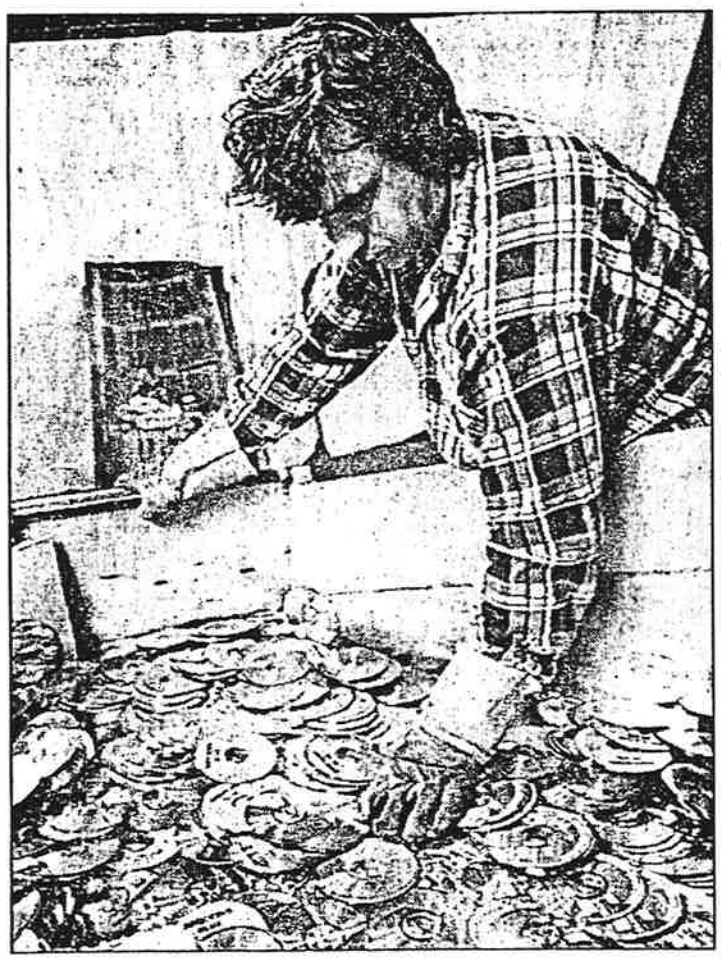
a) Escritos:

1. Jiménez , M. "Chatarra de discos compactos". In: *El País.* 25 de septiembre 1995.

2. Justel, C. "No seas guiri - Los errores del viajero inexperto". In: *Quo - El saber actual.* Agosto de 1996.

b) Orales:

1. Serrat, J. M. "Esos locos bajitos". In: *En tránsito.* 1982.



La factoría de Bayer en Dormagen. / EL PAÍS

Bayer abre la primera fábrica de reciclado de CD en Europa

'Chatarra' de discos compactos

MARIMAR JIMÉNEZ

Cada vez se reciclan más cosas: papel, cartón, vidrio..., y, desde hace unos meses, también los discos compactos (CD). El éxito alcanzado por este nuevo soporte, redondo y metalizado, del que se calcula se han vendido más de 2.000 millones de unidades en 1994, ha hecho que aumente enormemente una nueva clase de *chatarra,* la del policarbonato, un plástico de gran valor con el que se hacen estos pequeños discos. La respuesta no se ha hecho esperar, y la multinacional Bayer ha decidido recuperar y reutilizar este material poniendo en marcha la primera fábrica de reciclado de discos compactos de Europa.

La factoría está en Dormagen (Alemania) y a ella van a parar todos los discos que la compañía alemana —uno de los mayores productores de policarbonato del mundo— recoge a sus clientes y fabricantes de discos compactos, a los que paga por ello. También acepta discos de otros fabricantes de plásticos. "Cada cinco segundos sale un disco compacto de las líneas de producción", dice Sergio Sagnier, coordinador del departamento técnico de plásticos de Bayer España, "pero los desperdicios llegan al 10% de las ventas. Es un tonelaje importante de policarbonato, que merece la pena recuperar".

Para Sagnier, junto al aspecto ecológico y de marketing que tiene la iniciativa, hay un tema puramente económico: los fabricantes de los discos recuperan parte de las pérdidas ocasionadas por los discos compactos defectuosos, muchas veces no detectados hasta el final del proceso de producción por un escáner, y por otros desperdicios propios del mismo proceso (el precio que se paga por esta *chatarra plástica* varía en función de su pureza).

"También, y éste es su principal ahorro", comenta, "evitan los costes cada vez más elevados de eliminación de estos desechos. En Alemania, enviar este material a un vertedero o una incineradora cuesta 800 marcos (unas 70.000 pesetas) la tonelada. Además, nosotros aprovechamos el plástico recuperado para usos tan diversos como la fabricación de piezas de automóvil o carcasas de ordenador".

El proceso no es fácil, según advierte este experto, ya que para poder reutilizar el plástico del disco hay que eliminar previamente la capa de aluminio y el barniz protector que lo envuelve. "Pero la inversión ha merecido la pena", dice, "ya que, a diferencia de lo que ocurre con los plásticos utilizados en menaje, que cuestan unas 160 pesetas el kilo, el policarbonato es un material de un precio relativamente alto (unas 700 pesetas por kilo)".

De momento, el usuario final no tiene posibilidades de retornar un disco compacto como ocurre hoy con las pilas o los periódicos, por ejemplo, pero Sagnier no descarta el hecho de que esto pueda ocurrir en un próximo futuro.

Los errores del viajero inexperto

¿Vas a sacarle la lengua a un árabe, darle la espalda a un japonés o preguntar a un mexicano por su madre? Si haces cualquiera de estas tres cosas te estarás exponiendo a muy serios problemas, y quedará claro que te falta preparación viajera. A la hora de hacer turismo, conviene meter en la maleta algo de información útil, además de las gafas de sol y el cepillo de dientes.

NO SEAS GUIRI

Comportarse como en casa en algunos países extranjeros puede provocar una verdadera sucesión de faltas de cortesía o insultos graves. Las precauciones para evitar esto comienzan desde el mismo momento de las presentaciones...

📷 En los países árabes o en Oriente no debemos **estrechar la mano** a nuestro interlocutor a menos que éste nos la ofrezca primero a nosotros.

📷 En estos lugares el contacto físico está mal visto, y si tu interlocutor es un monje, ni se te ocurra tocarle.

📷 Algunas mujeres musulmanas aceptan el apretón de manos, pero en la India **una mujer nunca dará la mano** a nadie, sea éste hindú o extranjero. En Irán, un hombre jamás debe estrechar la mano a una mujer en público. Por el contrario, sí debe hacerlo con los niños; es una señal de respeto hacia sus padres.

Insultos involuntarios

📷 En Turquía es de pésima educación mantener **los brazos cruzados** –o las manos en los bolsillos– al hablar con otra persona. En Asia, formar con el dedo índice y el corazón la *uve* de la victoria equivale a llamar cornudo al interlocutor. Peor es sacarle la lengua a un árabe: no lo hagas jamás.

📷 En Estados Unidos, dos interlocutores deben mantenerse siempre en la *confort zone* ("zona de comodidad"); más o menos a un brazo de distancia. Los musulmanes suelen acercarse más, y es común que un hombre coja la mano a otro y la mantenga un rato.

Esas manitas... Ante la variada concurrencia internacional que acude a unos Juegos Olímpicos, el comité organizador de Atlanta difundió entre sus empleados este diccionario de señales que recogía el doble –y ofensivo– sentido de muchos gestos cotidianos.

LA PALMA ABIERTA. En Grecia es un antiguo insulto. En África Occidental quiere decir "tienes cinco padres", o "bastardo".

PULGAR ABAJO. Uno de los pocos signos que en todo el mundo tienen idéntico significado: algo va mal.

PULGAR ARRIBA. Australia: que te den. Alemania: el número 1. Japón: el número 5. Arabia Saudí: estoy ganando. Ghana: insulto.

SIGNO DE O.K. Francia: no vales nada. Japón: ¿tienes cambio? Brasil y algunos países islámicos: gesto obsceno.

PULGAR E ÍNDICE JUNTOS. En casi todos los países: pedir dinero. Francia: perfecto. Países mediterráneos: gesto vulgar.

Fuente: Comité de los Juegos Olímpicos de Atlanta

En la India, las mujeres tienen absolutamente vetado estrechar la mano de otra

En casi todos los países de Europa, cuando te ofrezcan algo, solo lo harán una vez. No lo rechaces por educación, con la idea de aceptar el segundo ofrecimiento, porque no se producirá.

En países musulmanes y asiáticos, **cuidado con la mano izquierda.** Allí la gente la usa para limpiarse a las bravas en el cuarto de baño, y por ello se considera impura: no se usa en absoluto. Si eres zurdo, tu compañero de restaurante –que es muy posible que coma con los dedos, eso sí, de la mano derecha– se puede levantar horrorizado y ofendido.

¿A dónde apuntas?

Del mismo modo, en los países islámicos, Taiwán y Japón nunca se debe apuntar a alguien **con la suela del zapato:** esta parte del cuerpo es la más baja y, por lo tanto, la más sucia. No te sientes cruzando las piernas, pues el pie de la que sitúes arriba siempre apuntará hacia alguien...

En las estaciones o parques públicos de Asia, la gente está en el suelo sentada o echada mientras come; no permanezcas de pie ante ellos, porque tus pies quedarán enfrente de los platos.

En este continente, a la hora de **señalar algo,** es mejor usar toda la mano: hacerlo con el dedo es una grosería.

Mira el pajarito

En ciertos lugares de África la fotografía no está bien vista, y sólo pagando te permitirán hacerla; a veces, ni eso. En Kenia no se pueden hacer fotos del presidente ni de líderes políticos. Procura no exhibir la máquina cerca de edificios militares.

En algunos lugares, como el Valle de los Reyes en Egipto, la prohibición de sacar fotografías desaparece si se paga.

Mezquitas y templos

Al entrar en un lugar sagrado, bien sea musulmán, hindú o budista, deberás quitarte zapatos y sombrero en señal de respeto; también conviene que las mujeres **eviten minifaldas**, pantalones cortos y, en los templos hindúes, vestidos, adornos u objetos de cuero.

La mujer siempre debe **cubrirse la cabeza**. En el Taj Mahal o las mezquitas de Estambul proporcionan una especie de cubrepies a la entrada de los recintos.

En los templos budistas, hay que dar la vuelta alrededor de las estatuas de Buda siguiendo el sentido de las agujas del reloj.

Un lugar especialmente curioso es el Templo de la Montaña de Chiang Mai, emplazado en el norte de Thailandia, en cuya entrada hay gallinas que picotean los pies a todo turista que no cumpla la norma de quitarse los zapatos para entrar.

SE EXIGE CORBATA. Aunque es habitual vestir ropa de calle cuando se viaja, conviene meter en la maleta un atuendo más formal por si se necesita realizar ciertos trámites en embajadas y ministerios.

El inescrutable Oriente

Los chinos no suelen mostrar sus sentimientos, pero son extremadamente corteses con los extranjeros y esperan de éstos idéntico comportamiento.

La educación se lleva a rajatabla: nunca debemos mostrar impaciencia, ser impuntuales o ir incorrectamente vestidos. **Interrumpir** a alguien que está hablando es un acto de pésima educación.

También conviene **no hacer preguntas personales,** pero no esperes que ellos tengan el mismo respeto. La curiosidad china por el mundo occidental es enorme.

Muchos servicios públicos no tienen puerta, y **apenas existe el papel higiénico**.

Chinos, japoneses y muchos musulmanes, jamás responderán a tus preguntas con un "*no*" o un "*no lo sé*"; más bien, intentarán dar una respuesta positiva. Si les preguntas una dirección, antes de admitir que la desconocen, pueden mandarte en sentido contrario...

En Japón **la jerarquía es sagrada**; jamás se te ocurra poner en duda la palabra de una persona mayor o situada en una

¿Hablamos el mismo idioma?

En los países del otro lado del Atlántico hay palabras del español que han acabado cobrando un significado muy distinto al original. Así, "coger" tiene en casi todos ellos connotaciones sexuales; más vale sustituirla por "tomar". Lo mismo ocurre con "bicho". En Argentina y Chile, el nombre "concha", y en Cuba la palabra "papaya", se refieren al sexo femenino. En México, "culo" es una de las mayores groserías que se pueden decir y "madre" se ha convertido en sinónimo de "puta", así que jamás le preguntes a un mexicano "¿Cómo está tu madre?"; por ridículo que parezca, usa siempre "mamá". Tampoco está bien vista la palabra "pinche", que significa "flojo".

PROTECCIÓN LOCAL. En algunos países del norte de África es preciso contratar los servicios de un pequeño guardaespaldas, que hará de guía y evitará que te molesten.

persona, sea ésta hindú o extranjera

posición de autoridad con respecto a ti.

📷 La forma normal de saludo en Japón es **inclinarse**. Los que hayan tenido más contacto con los europeos, probablemente darán un breve apretón de manos y se inclinarán ligeramente al mismo tiempo.

📷 La sonrisa se usa mucho, aunque puede tener varios significados: alegría, pero también inseguridad, vergüenza, dolor o incluso tristeza. En parte, se debe a que se considera inadecuado mostrar en público los sentimientos personales.

📷 Las palabras "*sí*" y "*no*" no se usan igual que en Occidente. El "*no*" se evita, mientras que el "*sí*" a menudo sólo significa "*eso me han dicho*". Pueden incluso asentir cuando realmente quieren negar. Para evitar ponerles en un compromiso, es mejor ofrecer varias alternativas de respuesta.

📷 Digan lo que digan, **nunca les des la espalda:** es una de las mayores groserías posibles.

📷 A pesar de que parece un país individualista, los japoneses no tienen costumbre de utilizar el pronombre "*yo*", y no les gusta demasiado que lo hagan otros.

📷 En las conversaciones, es mejor **no hablar de la familia,** que es un tema muy personal. De igual modo, cualquier crítica a Japón o a la familia imperial es insultante.

Correr hacia el autobús

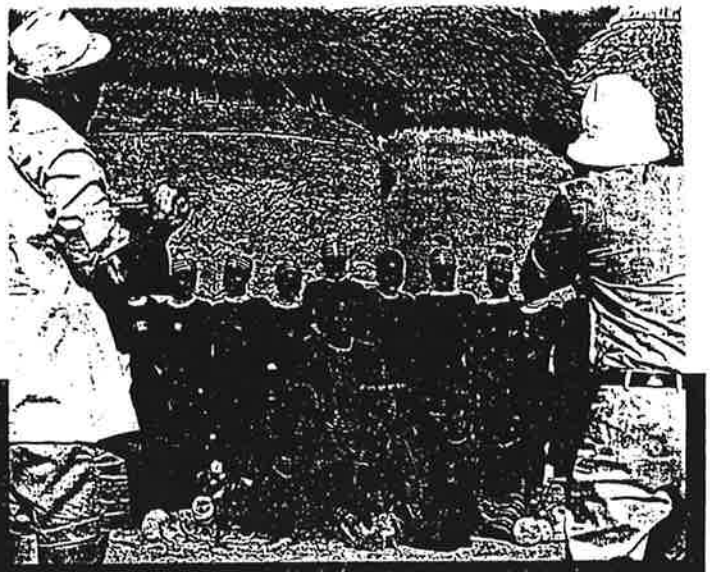
📷 Si se te ocurre subir a un autobús en China, ten en cuenta que la cola desaparece en cuanto el vehículo se aproxima, y sólo consiguen llegar los más decididos.

📷 Los **taxis compartidos** son costumbre en países sudamericanos, o en Turquía y Egipto. Algo incómodo, pero más barato.

📷 Kuala Lumpur –capital de Malasia– tiene fama por sus restaurantes; pero no hay que avergonzarse de discutir los precios antes, sobre todo si queremos evitar sorpresas desagradables a la hora de pagar.

📷 En Estados Unidos, uno no coge mesa por sí solo, sino que aguarda la llegada del *maitre* al lado del cartel que dice "*por favor, esperen a que se les siente*".

📷 En Japón, China y Corea se utilizan los palillos, pero tras la comida nunca se dejan **dentro del plato** –eso es propio de funerales–, sino al lado. Además, no se empieza a beber hasta el anfitrión no haya levantado su vaso. Y no se debe rellenar nunca el propio vaso, sino el de otro comensal, que devolverá la gentileza. Tampoco te sorprendas si sorben la sopa, a la que son muy aficionados, haciendo un ruido estruendoso: es la manera correcta de tomarla allí.



FOTOS DE PAGO. En algunos países, la prohibición de sacar fotografías desaparece si ofrecemos dinero.

La ley del regateo

De entre todas las situaciones para tratar con otra gente, ninguna es tan propicia como las compras. Si se entra en una tienda –sobre todo en el norte de África o en Turquía–, hay que tener en cuenta que el regateo es obligatorio. Conviene empezar ofreciendo, como máximo, la mitad de lo que pidan. Y cuidado con los guías: tienen una molesta tendencia a llevar a los viajeros a cooperativas estatales –también en Marruecos y China– de precios más elevados. Es mejor que vayas por tu cuenta. Eso sí, si estás en Marruecos evita en lo posible decir el número cinco (en árabe, "khamsa"): se considera que trae mala suerte.

Chinos y japoneses preferirán mentir a su interlocutor antes que responderle con la palabra "no"

El guardaespaldas

📷 En algunos países del norte de África, se te pegarán personas, sobre todo niños, para pedirte dinero. Para quitártelos de encima conviene pagar a un pequeño *guardaespaldas*, que se encargará de que nadie te moleste (excepto él, claro está).

📷 Hay que procurar meter en la maleta alguna **chaqueta y corbata** si se quiere conseguir algo en una embajada o ministerio. La pinta de *hippy* cierra puertas.

Una mujer sola

Mientras que hay lugares en donde no tiene importancia que las mujeres viajen solas, en los países islámicos conviene tomar ciertas precauciones.

📷 **El pelo suelto** es señal de provocación, por lo que más vale tenerlo recogido o cubierto con un pañuelo. En la India no importa llevar la cintura o las piernas al descubierto, pero procura **cubrir la nuca.**

📷 Y aunque no tengas marido, **lleva una alianza:** la mujer casada es más respetada que la soltera y, en casos desesperados, recurre a la excusa del **periodo:** en casi todo el Tercer Mundo la *mujer impura* le está vedada al hombre.

CÉSAR JUSTEL

SI TE INTERESA:

CUSTOMS, MANNERS AND RECOMMENDATIONS AROUND THE WORLD. Ed. Líneas Aéreas Lufthansa. Tf: (07-49-5241) 500629 (Alemania). Precio: 1.500 ptas. por libro.

FOTOS FIRO-FOTO ZARDOYA PRESSFOTO

Esos locos bajitos - Joan Manuel Serrat

A menudo los hijos se nos parecen
así nos dan la primera satisfacción;
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su alrededor.

Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.

Niño, deja ya de joder con la pelota.
Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.

Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos
para dormir.

Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos trasmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción.

Niño, deja ya de joder con la pelota.
Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.

Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día
nos digan adiós.

VAMOS A USAR EL DIARIO

Susana B. Slepoy de Zipman

Expresa Kussmaul que comprende bajo el término "habla" tanto el acto físico psíquico de la manifestación de nuestro pensamiento (expresión vocal o escrita y frases) como la cosa significada(en la que los términos se ubican según el sentido que tengan y se agrupan de una manera sintáctica).

El habla se diferencia de la de los animales porque emana de la inteligencia y expresa ideas y hechos. El habla humana es el logos griego que comprende razón y habla simultáneamente. El saber conciente y razonado no puede ser adquirido sin ella; el mundo entero de nuestras ideas se construye a partir del habla.

El habla natural se borra ante el habla de la especie, que le es transmitida al niño desde el exterior. Toda educación humana tiene por objetivo un dominio de los reflejos congénitos y adquiridos por medio de motivos inteligentes y razonables. Resulta evidente que en estas condiciones el habla es un reflejo aprendido, consecuencia del ejercicio y del hábito. Recordando nuevamente a Kussmaul, hábito es la unión que el ejercicio de nuestros órganos centrales desarrolla entre tal o cual estación de la sensación, de la inteligencia o del movimiento. Parece que las excitaciones que se renuevan a menudo de un punto al otro disminuyen las resistencias de los puntos relacionados entre sí y hacen la ruta más libre, más llana y más deslizante.

Pues bien, lo que queremos, en esta nuestra tarea de profesores de español es recorrer con nuestros alumnos una ruta lo más llana, libre y deslizante que sea posible.

Cada uno de nosotros pone en ello su mejor esfuerzo y su mayor buena voluntad.

El estudio de la comunicación pasa por constantes estudios y renovadas experiencias.

Pero se mantiene la presencia de seis componentes básicos: la fuente, el encodificador, el mensaje, el canal, el descodificador, el receptor.

Podemos decir que toda comunicación humana tiene alguna fuente, es decir alguna persona o grupo de personas con un objetivo y una razón para ponerse en comunicación. Una vez dada la fuente, con sus ideas, necesidades, intenciones, información y un propósito por el cual comunicarse, se hace necesario un segundo componente. El propósito de la fuente tiene que ser expresado en forma de mensaje. Aquí surge el encodificador: encargado de tomar las ideas de la fuente y disponerlas en un código, expresando así el objetivo de la fuente en forma de mensaje. El medio, el portador de mensajes, el conducto, será el canal.

Aquí es donde surge la duda y donde cada uno elegirá un tipo de material.
La propuesta hoy es MATERIALES AUTÉNTICOS.

Y nos colocamos nuevamente en la posición de recordar nuestros conceptos de "comunicación". Entiendo que la palabra comunicación está estrechamente ligada al concepto de comunidad y, por lo tanto, de organización social y de colaboración.

Por una parte, comunicar significa dar a conocer alguna cosa y, por otra, aprender algo. Esta relación entre individuos es común a todos los animales en el ámbito de cada especie: los perros se comunican entre sí, de la misma manera que lo hacen asimismo las aves y los peces. También los insectos poseen unos especiales órganos de transmisión y de recepción.

La misma vida, y en particular la del hombre- el ser más evolucionado de la Tierra (al menos en lo que a comunicación se refiere), no se puede concebir sin una posibilidad de comunicación. El mismo Robinson Crusoe, perdido en una isla deshabitada del océano, tuvo que amaestrar algunos animales para poder comunicarse, en cierto modo, con ellos.

Pero volvamos a nuestro día a día: enseñar a otras personas el español, lengua extranjera, segunda lengua, lengua dos.

Todos sabemos que aprender la segunda lengua puede ser un proceso árduo o una actividad estimulante. Todos sabemos también que hay personas que consiguen aprender, asimilar una nueva lengua con mucha facilidad. Y que hay otras que al entrar en contacto con una lengua diferente de la suya, se deparan con una red de dificultades que llega a hacerlas pensar que es imposible superar.

Algunos estudiantes....¿aprendices?.... tendrán éxito. Otros, abandonarán por el camino, algunos de ellos se apoyarán en la facilidad de tener una secretaria que "traduzca" sus cartas y otros escritos a un español correcto, y dejarán la comunicación oral apoyada en la facilidad de que " total, me van a entender, de una o de otra manera..."

Hasta hace algunos años, el material de que disponíamos para enseñar español era bastante poco, y nada existía adaptado a nuestra especial situación de enseñar a lusohablantes... cansados estamos todos de saber que tenemos a nuestro favor, y al mismo tiempo en contra de nosotros, las famosas interferencias léxicas, especialmente recordadas aquí, en este mismo seminario, un par de años atrás.

Eso hizo que todos explotáramos nuestra habilidad en utilizar lo que está ahí, siempre.

¿Qué es lo que está ahí, siempre? Nuestros antiguos libros de texto, las gramáticas, todo lo que la literatura española e hispanoamericana nos ofrece.

Desde que el niño nace, mantiene algún tipo de relación afectiva con la literatura. Variará la modalidad, según su grupo de procedencia social y cultural, y la de su familia en particular, pero el hogar suele brindar un escenario natural manifestasdo a través de una retahila mientras se lo acuna, alguna nana, un cuento corto, unos versos mientras lo bañan, un juego de palmaditas, acompañados por una rima...Estas son fórmulas comunes a un

folclore literario para la infancia, sumamente ricas, que cada familia atesora y transmite a las nuevas generaciones.

La contención afectiva se expresa a través de la caricia, los brazos acogedores, el canto, el gesto, el movimiento, y la palabra tranquilizadora, juguetona... comunicativa, viva, **auténtica**.

Los tiempos actuales, los llamados "tiempos modernos", han provocado , entre otras cosas, que el espacio que ocupan dentro del ámbito hogareño los medios de comunicación social electrónicos desplazaran el lugar de las bibliotecas. ¡Hay que dejar lugar también para los diarios, las revistas, los folletos que llegan constantemente a las casas, en fin, todo aquello que es real, no siempre bien escrito, no siempre útil, no siempre necesario!...pero algunas veces, sí; útil, necesario, bien escrito, informativo.

Creo que aquí he entrado, de alguna manera, en lo que yo entiendo por documentos auténticos. Diarios, revistas, cartas de familiares y amigos, propagandas. Y los noticiosos, sean éstos por radio o televisión.

Uso todos estos elementos constantemente. (Aunque las clases se norteen generalmente por un orden gramatical dado por el libro del método elegido para el alumno o el grupo, dependiendo siempre de las necesidades del caso).

Escogí algunos anuncios de periódicos para "fabricar" un material que estoy aplicando a un grupo de Superior II (8°. período). Los presenté en forma de originales, siempre tengo la sensación de que el material ya colocado en un libro, o en forma de fotocopia, pierde parte de su impacto de "real".

En este caso eran recortes de anuncios publicados en "El País" (España), "La Nación " y "Clarín" (Argentina), un diario paraguayo y un diario chileno. Era el material que tenía en mi casa.

Separé los anuncios por asuntos, y los presenté en clase.

Fuimos analizando el vocabulario, las interferencias, el estilo (periodismo, propaganda), las posibles diferencias de un país a otro, y se realizaron actividades orales y escritas según fueron surgiendo.

El texto escrito presentado por las alumnas fue analizado primero desde el punto de vista de vocabulario, gramaticalmente , etc.

El resultado general del trabajo aplicado a los alumnos será concluído para la fecha del seminario, y se entregará para adjuntar a este texto.

¿Conseguiría leer e interpretar correctamente estos textos si no hubiera estudiado español?	
Separe (si las hay) palabras heterotónicas.(español-portugués)	
Separe (si las hay) palabras heterogenéricas.	
Separe (si las hay) palabras heterosemánticas.	
Separe (si las hay) palabras biléxicas.	
¿Sabe usted si estos textos resultarían todos exactamente igual en España y en diferentes países Hispanoam.?	
Traduzca uno de los textos al portugués.	
Coloque otros títulos en algunos de los textos y justifique el porqué.	
Escriba una historia sobre el hipotético ganador del pozo de $62.139	
Escriba su opinión sobre la propaganda en general.	
Organice un debate oral sobre...	
¿Hay algún error o situación que le llame la atención en alguno de los anuncios?	
¿Qué haría usted si estuviera interesada en uno de los trabajos ofrecidos?¿Qué tipo de carta redactaría?	
¿Y qué tipo de carta redactaría para contarle a una amiga algo sobre estos anuncios?	
Redacte un anuncio solicitando...	
Recorte palabras de diferente valor gramatical (sustantivos, verbos, artículos,etc.) y juntando palabras de diferentes anuncios, redacte algún texto.	
¿Podría usted traer un texto diferente para realizar un trabajo similar? Traiga las preguntas y desarrollo del trabajo listo.	
¿Desea escribir (o comentar) algo más?-¡Sugerencias!	

LOTERIA NACIONAL
SOCIEDAD DEL ESTADO

Llámase a **LICITACION PUBLICA Nº 2/96** para la confección, provisión y distribución de 300.348.000 (equivalente a 51.500 series) de cartones o tarjetas para el juego denominado "LOTO FAMILIAR" o "LOTO DE SALON" o "LOTO BINGO".

Expediente: Nº 378.440/95.
Fecha de Apertura: 8 de marzo de 1996.
Hora: 14 horas.
Valor del pliego: SEIS MIL ($ 6000).
Consulta y Venta de Pliegos: Santiago del Estero 126/40, Capital, 3er. piso, Departamento Compras, Contrataciones y Seguros, en el horario de 9.30 a 14.30 horas.
Horario de venta: de 9.30 a 14.30 horas.

TIENDA
LOS AMIGOS

LIQUIDACION

A ELECCION

POLLERAS-BERMUDAS BLUSAS
$ 20

CAMISOLAS-MALLAS PANTALONES
$ 30

BLAZERS
$ 50

TRAJECITOS 2 PIEZAS
$ 69

- SANTA FE 1619
- SANTA FE 1300
- FLORIDA 910
- RIVADAVIA 6226
- CABILDO 2030
- TRIUNVIRATO 4576

En Mar del Plata:
- SAN MARTIN 2475

En Córdoba:
- SHOPPING PATIO OLMOS, local 224
- CORRIENTES 179


HOY SABADO Y
MAÑANA DOMINGO
ABIERTO TODO EL DIA
GRAN
LIQUIDACION
50%
La mitad de la moda
de hombre, la mitad de la
moda de mujer...¡la mitad
de todas las prendas
a mitad de precio!
OFERTAS
ESCOLARES
Blazer $49
Pantalón $15
Camisa $12
JOHNSON'S
CLOTHES
Pague en abril con su Tarjeta de Crédito Johnson's.
JOHNSON'S®
CLOTHES
AV. FOREST 355, CAMACUA 48, ALT. RIVADAVIA AL 6600.
UNICENTER LOCAL 1116, NUEVO ALTO AVELLANEDA SHOPPING MALL, LOCAL 66.


BINGO CABALLITO
POZO ACUMULADO
$ 62.139
POZO 16/2
MAÑANA A LAS 20 hs.
EMPANADAS CON UNA
COPA DE VINO GRATIS
BINGO CABALLITO
PARA JUGAR EN 1ª CLASE
ROSARIO 744
Estacionamiento
gratuito en Rosario 720.
BINGO CABALLITO REALIZA APORTES A ENTIDADES
DE BIEN PUBLICO A TRAVES DE LA LOTERIA NACIONAL S.E.

Múdese Ya!

Y disfrute desde hoy su propia pileta...

y su parque...y su jardín... y todo el aire...y todo el sol...

En la mejor zona de Liniers

2 edificios con 4 deptos por piso.
Amplios deptos de 1, 2 y 3 dormitorios.
Rodeados de jardines (4000 m2 de verde).
Pileta de natación. Juegos infantiles.
Predio cercado con vigilancia las 24 hs.
Cocheras. BAJAS EXPENSAS.

SOLO POR $ 676 MENSUALES

EDIFICIO II POSESION OCTUBRE 96

EDIFICIO I POSESION INMEDIATA

EJEMPLO 2 amb. del 1º al 10º piso.
Total $ 57.855.- (Incluye I.V.A.)
Reserva: $ 2.200
*12 cuotas de $ 490 **
*Posesión: $ 9.277 **
Saldo: 120 cuotas de $ 676.
(Incluye intereses)

SIN COMISIONES

* EDIFICIO I: 30% a la posesión a convenir

VENGA A VISITAR EL EDIFICIO I TERMINADO Y CONOZCA NUESTRO DEPARTAMENTO MODELO.

PROMUEVE, CONSTRUYE Y VENDE
EDIFICAR S.A.
GRUPO DE EMPRESAS CARTELLONE

Atención: Cuzco al 300 esq. A. Jacques, a 3 cuadras de Rivadavia y 2 de Juan B. Justo.
Lun. a Sab. de 10 a 19 hs. Dom. 15 a 20 hs. Tel. 644-2077
Of. ctral: Jean Jaures 216 Cap. Fed. Tel. 865-9857/74/79 Lunes a Viernes de 10 a 18 hs.

VETERINARIO/A

Para Asesoramiento y Venta

LICENCIADA
ISABEL RIMANOCZY
RECURSOS HUMANOS

La Empresa: Líder en el Mercado, multinacional, dinámica y de larga trayectoria.

La Función: Venta Técnica, Asesoramiento a clientes.

La Persona: Veterinario, con conocimientos y experiencia en patología de aves, trabajo en granjas (2 a 4 años).

Comprensión del Idioma Inglés. Conocimientos de P.C.

Edad: 28 a 40 años. Disponibilidad para viajar.

Enviar curriculum, indicando remuneración pretendida y sin omitir ref. IRV, a:

AV. CORRIENTES 1386, PISO 4º "406" - (1043) CAPITAL FEDERAL

Seleccionaremos
PARA IMPORTANTE MULTINACIONAL

INGENIERO AGRONOMO

Con experiencia en Comercialización de fertilizantes o máquinas herramientas para el agro en zona: PAMPA HUMEDA.

Enviar Curriculum a:
Organización y Empresa S.A.
VIAMONTE 788 P. 2º - (1053) CAPITAL

EMPRESA NACIONAL

SOLICITA

INGENIERO INDUSTRIAL

* **REQUISITOS**

- Exp. en artes gráficas (no excluyente)
- Conoc. de planes preventivos de mantenimiento
- Control de costo y stock

* **SE OFRECE**

- Buena remuneración
- Buen ambiente laboral.

ENVIAR CURRICULUM VITAE
CON FOTO CARNET A C.C. 1665

EL "CLOZE" COMO EXAMEN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN TEXTOS DE LENGUA ESPAÑOLA

Massilia Maria Lira Dias

La comprensión de un texto escrito es sin duda un proceso complejo sea en lengua materna o en lengua extranjera. Se considera como un conjunto de las habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura constituyendo una jerarquía de habilidades correspondientes a estos niveles: el conocimento de la función semántica de las estructuras gramaticales, la construcción de frases, la identificación de las relaciones entre frases y la aportación de una interpretación global para el texto en todas sus interacciones. La comprensión de lectura se basa, en parte, en la habilidad del lector en relacionar las informaciones dadas en el texto con conocimientos extratextuales relevantes(Van Dijk, 1977).

El procedimiento Cloze es uno de los medios más conocidos para evaluar la legibilidad de un texto tomándo como punto de partida el lector, la comprensión de lectura, su grado de dificultad y la competencia de los lectores ya que la restitución adecuada de un mensaje se hace a partir de la comprensión que es consecuencia de la correspondencia entre la estructura lingüística del texto y del lector.

El termino "cloze" deriva del concepto de cierre (closure) de la teoría de la "gestalt" empleada por los gestaltistas para descubir la tendencia humana de percibir formas incompletas como si fueran totalidades. Taylor (1953 y 1954) fundamenta la técnica por él creada un tres pilares: Teoría de la Gestalt, Teoría de la información y noción estadística de muestra aleatoria. Así, la técnica cloze consiste basicamente en llevar al alumno a rellenar un texto con huecos. Bormuth (1975) padronizó el Cloze como evaluación configurándolo como un examen de comprensión fácil de construir, de corregir y de evaluar. Es posible, a través de ese procedimiento estimar la adecuación de cualquier material textual, así como determinar si se puede leer cierto material independentemente, si son necesarias ayuda u orientación del profesor o si será frustador para el alumno.

El Cloze se fundamenta en principios psicolingüísticos que abordan la lectura como un proceso interactivo en el que se construye el sentido del texto a partir del conocimiento previo del lector, la información no-visual, el conocimiento lingüístico, el conocimiento textual que operan con la información visual del texto. Así, se puede medir la comprensión del lector por su eficiencia en usar la información que circunda el hueco y por su eficiencia en usar esta información para obtener información adicional (Hitleman, 1978).

Para propósitos de medida, Taylor (1953) recomienda la retirada no selectiva de los elementos del mensaje. Se construye un examen Cloze eligiendo un texto o pasaje de, como mínimo, 250 palabras, permitiéndose 50 huecos, que inciden sobre cada quinta palabra - cloze modelo (más frecuentemente utilizado) - sustituyendo este hueco por un trazo siempre del mismo tamaño. Así, los huecos representarán proporcionalmente todos los tipos de palabras posibles ya sean léxicas o estructurales. Se debe conservar el título y la primera frase íntegros. En lo que concierne a su corrección deben considerarse como

correctas solo las respuestas que contengan las palabras exactas del texto original. Las investigaciones han evidenciado que cuando el procedimiento cloze se utiliza para medir la comprensión de alumnos, la manera mas eficaz es usar el criterio de la palabra exacta como modelo. Eso permite mantener la consistencia en la interpretación del cloze como un examen de comprensión.(Hitleman,1978).

El cloze como instrumento instructivo desarrolla la comprensión, pues aumenta la sensibilidad del lector para diferencias sutiles entre significados de palabras y estructuras sintático-semánticas de un texto. Aunque el cloze tradicional utilice un sistema aleatorio en la selección de palabras cuya ausencia el alumno debe suplir, para fines instructivos se apuntan los sitemas de tachadura selectiva como los más eficaces.

En los años 70, la técnica cloze despertó el interés como medida de evaluación de dominio de una lengua extranjera. En la medida del dominio en L2 hay una tendencia a utilizar el cloze estrucutural de múltiple selección. En este tipo de examen, en general, cada hueco posee de tres a cinco posibilidades.

En cuanto a la elección de los materiales, pueden utilizarse textos narrativos, argumentativos (expositivos) y textos basados en conocimientos específicos. Este tipo de material puede dar resultado en el desarrollo de la capacidad de leer un material semejante, pero es poco probable que aumente la habilidad general de lectura en cualquier tipo de material (Jongsma, 1980).

El cloze puede adaptarse a distintos objetivos, situaciones y niveles de competencia, modificando, el cloze original (1), como el cloze estrucutural (en el que se omiten los elementos funcionales), cloze nominal (en el que se omiten sustantivos concretos y abstractos), cloze lexical (omisión de elementos léxicos), cloze verbal, adverbial y con determinantes.

Para examinar los resultados se cuentan los espacios rellenados con la palabra correcta, pueden admitirse errores de ortografía, y se divide este número por el total de huecos del examen. Así, se obtiene el porcentaje de aciertos de los alumnos. Utlizando la escala de Polini, Pérez y Méndez (1972) tenemos: 0% - 20% de aciertos: nivel muy bajo; la utilidad del texto es casi nula y los alumnos comprenden muy poco del material. 20% - 35% de aciertos: nivel bajo; es necesario un gran esfuerzo del lector para comprender algo, es posible que rellenen algo pero con la ayuda del profesor. 35% - 50% de aciertos: nivel medio; comprenden una gran parte del material y bajo orientación del profesor podrán avanzar hacia un nivel independiente de lectura; conocen una gran mayoría de las palabras, pero necesitan ayuda del profesor. 50% de aciertos o más: nivel alto. En este nivel el alumno comprenderá totalmente el texto sin ningún esfuerzo y pueden realizar tareas de lectura sin asistencia del profesor; presentan pocos errores y bien con fluidez.

(1) _____ Sugestiones inspiradas en el trabajo de M. Soudek y L. soudek (1983).

BIBLIOGRAFÍA:

ALLIENDE & CONDEMARÍN. **Leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

GARRIDO, Elsa. **A Técnica cloze e a compreensão da leitura.** Tese de Mestrado. São Paulo, Universidade, Faculdade de Educação, 1980.

Instrucciones:

Abajo usted encontrará un texto con huecos. Intente reponer en cada hueco la palabra omitida. Considere como una sola palabra los vocablos compuestos y las palabras con guión. Caso de que no consiga rellenarlos por primera vez, inténtelo nuevamente. No se tendrán en cuenta los errores de ortografía.

TEXTO 1

LA REVOLUCIÓN DEL SOL

El sol no forma parte de nuestro ocio, en un sentido pleno, hasta bien entrado el siglo. Porque incluso cuando la _____ occidental descubrió playas y - _____ como lugares de ocio, _____ astro solar seguía siendo - _____ . "Estar moreno" no se _____, no era la moda "_____ bronce" se ha convertido _____ una auténtica obsesión colectiva, _____ un valor socialmente prestigioso _____ también en una gran _____ que mueve mucho dinero: _____ cremas para proteger la _____ antes, durante y después _____ baño, y las hay _____ graduación y clase casi - _____ y existen también para _____ el bronceado y hacerlo _____ duradero.

Nada hay que _____ a este fenómeno industrial. _____ que no se puede _____ a ciegas en cremas _____ lociones para neutralizar los - _____ de la acción solar. _____ médicos llevan mucho tiempo - _____ en lo nocivo de _____ largas exposiciones al sol, _____ el riesgo que para _____ salud tiene ese crecimiento _____ de la melanina. No _____, naturalmente, sus secuelas positivas: _____ al organismo por ejemplo, _____ y vitamina C pero tampoco _____ las contrapartidas si el _____ se toma de modo _____ : además de las lesiones _____ la piel, que pueden _____ gravísimas, está demostrada la _____ solar de muchos cánceres _____, y asimismo el influjo _____ sol en los procesos _____ envejecimiento. Y no deja de _____ resultar paradójico que una - _____ tan "juvelinizada" como la _____ practique, a veces de - _____ tan desaforado, un culto _____ que redunda en la _____ de

esa vejez que _____ se teme. Pero estas _____ forman parte también de _____ valores.

Aceptar sin más _____ paradojas parece poco inteligente. _____ el sol es un _____ y debe ser una _____ de placer, no de innecesarias - _____, a veces, muy graves _____.

ABC, 19-VIII-1990

TEXTO 2

CONSEJOS PARA NO ENGORDAR

Cada año se repite la misma secuencia en miles de personas: avanza la primavera, los rayos de sol van ganando fuerza y la ropa, más ligera, va dejando al descubierto partes del cuerpo que, durante el invierno, habían permanecido ocultas, disimulando con más o menos eficacia esos kilos de más aquí o allá. Entonces surgen las prisas _____ eliminar cuanto antes ese _____ y se busca desesperadamente _____ dieta de adelgazamiento que _____ el milagro. Sin embargo, _____ bien asevera el nutrólogo Francisco Grande Covián, _____ únicos alimentos que adelgazan _____ los que se quedan _____ el plato sin ser _____.

Mejor que adelgazar, lo _____ es no engordar. No _____ que olvidar que cinco _____ de más suponen para _____ organismo el esfuerzo equivalente _____ cargar todo el día _____ un saco del mismo _____. Los obesos infligen a _____ organismo un verdadero castigo _____ consecuencias más o menos _____. Su capacidad de expansión _____ se ve mermada por _____ presión del diafragma sobre _____ abdomen demasiado voluminoso, lo _____ provoca que se tarde _____ en recuperar el ritmo _____ respiratorio tras un mínimo _____, con el consiguiente, y _____ recomendable, trabajo cardíaco extra. _____ hay que olvidar los _____ relacionados directa o indirectamente _____ la obesidad, como son _____ hipertensión, la diabetes, el _____ de colesterol etc. Esos _____ emocionales derivados de una _____ que no ve con _____ ojos el exceso de _____ y que no pocas _____ presenta al obeso como _____ ser ridículo y deforme.

Ines Plana
Tribuna / 2 de Mayo de 1994

FICHAS DE LECTURA INTERACTIVA DE TEXTOS DE LO COTIDIANO

Profª Cristina de Souza Vergnano Junger

1 - Introducción

Los profesores de lengua extranjera, frecuentemente, tenemos que desarrollar tareas de comprensión lectora, bien en grupos de "lengua general", con los cuales trabajamos las cuatro habilidades lingüísticas, bien impartiendo clases instrumentales, donde nos fijamos objetivos más definidos, enfatizando una sola habilidad (aunque se trate de conversación, no es raro que se parta de materiales escritos).

Hay algunas cuestiones sobre las que debemos reflexionar al tratar este tema.

Primero, cuál es la cualidad de los trabajos de comprensión que buscamos. ¿Será la simple copia de datos muy objetivos y obvios, solicitada a través de preguntas directas, comprensión lectora? ¿No habrá muchísimas informaciones más, en diferentes niveles, presentes en los textos? Eso nos lleva a pensar en qué tipos de preguntas podemos y debemos hacer a nuestros alumnos y a nosotros mismos.

El segundo punto es para qué, cómo y qué debe leer el estudiante. Hay varias razones que nos llevan a acercarnos a materiales escritos: la búsqueda de información, el estudio, la investigación científica, el deseo de pasar ratos agradables. Sea por necesidad o por interés, es un hecho que la lectura se adaptará a cada circunstancia y exigirá del lector niveles distintos de actividad. Tenemos la tendencia a considerar que hay materiales más nobles y adecuados a la formación académica. Entonces, solemos elegir textos literarios en general o periodísticos. Éstos son los buenos para el alumno. Éstos van a enseñarle a leer, le ayudarán a ampliar su vocabulario y servirán, además, al desarrollo de conceptos gramaticales. Pero, ¿qué es "lo bueno"? A lo largo de su vida real, fuera de las paredes de la escuela, ¿no tendrá el individuo que leer mucho más que eso? ¿Qué les pasa a los menús, a los avisos, a los folletos de información, a los rótulos de distintos productos? ¿No serán ellos también fuentes y tipos de textos válidos? Y, tal vez, peor aún que abandonar toda esta riqueza de opciones sea utilizar con enorme frecuencia las adaptaciones, que roban el tono original que el autor le dio a su obra. Nunca debemos olvidarnos de que nuestro alumno ya domina un código lingüístico, él no es una hoja en blanco en la cual escribiremos una historia. Seguramente, tiene mucho que decirnos.

El presente trabajo tratará de esas cuestiones: de cuán rico puede ser el uso de los materiales considerados normalmente "menos nobles"; de como, hoy día, obtener tales recursos es más fácil para el profesor, que tanto lucha contra la falta de material; de las ventajas en utilizar textos auténticos y de algunos ejemplos de cómo explotarlos en clase.

2 - Trabajando con lectura interactiva de textos cotidianos

Ahora bien, ¿qué, exactamente, son esos textos cotidianos?

Francine Cicurel (1991), al clasificar los textos según su tipología, definió la existencia de cinco grupos: literarios, mediatos, dialogados, profesionales y cotidianos. Vamos a fijarnos en el último. En esa categoría incluyó una colección bastante heterogénea de materiales escritos. Sus fuentes eran variadas, su forma y lenguaje también, así como sus objetivos. ¿Qué había, entonces, en común entre ellos que justificara la clasificación? Pues que, estaban todos relacionados a prácticas diarias. De esa manera, encontramos en este grupo los menús, los carteles con avisos generales, los billetes de tren, avión etc., los rótulos de productos diversos, las recetas, instrucciones, entre otros.

En casi su totalidad, los textos cotidianos son breves y suelen ser objetivos, pues atienden a necesidades normalmente de orden práctico. Su lenguaje se aproxima casi siempre a lo coloquial y, además, es común que les acompañen imágenes y gran cantidad de elementos universales (números, símbolos, unidades de medida, valores monetarios, por ejemplo).

Si pretendemos trabajar con el enfoque de la lectura interactiva, por medio del cual se aprovechan para realizar la tarea de comprensión todos los recursos presentes en el material escrito, aparte de lo que traiga como bagaje de conocimientos el propio lector, entonces este conjunto de textos puede ofrecer múltiples posibilidades de trabajo.

Analicemos las razones para tal opción.

a) La temática de los materiales es muy cercana a la realidad de cualquier tipo de alumno; hay algo de familiar en ellos, pues se encuentran también en su cultura materna, facilitando las inferencias, asociaciones y utilización del conocimiento previo.

b) Existen en esos textos muchos elementos de fácil reconocimiento -tanto los vocablos como los llamados elementos universales- que también sirven de puente para inferencias.

c) Las ilustraciones y fotos, comunes en textos cotidianos, ayudan bastante en caso de duda.

d) El hecho de que se trate de ejemplos de lenguaje más coloquial y de léxico de lo cotidiano puede enriquecer el abanico de estructuras conocidas por el alumno, transferibles a otras situaciones de lectura, comprensión oral o, incluso, producción escrita y oral.

Ya comentamos anteriormente que el uso de adaptaciones, tan corrientes en libros escolares, nos roba el contacto con el discurso más auténtico y vivo. Claro que también son representaciones del español los textos "fabricados" o "simplificados" con fines didácticos. Y, por supuesto, si sus autores son nativos (españoles o hispanoamericanos), guardarán afinidad con lo que se emplea normalmente en sus tierras. Pero, por desear atender a los niveles de conocimiento que se cree son los de los estudiantes y a los contenidos gramaticales o léxicos considerados como relevantes en cada etapa del

aprendizaje, esos "autores" sacrifican la esencia del discurso original (en el caso de adaptaciones) y empobrecen los recursos de redundancia, elipsis, cohesión y, a veces, incluso, la coherencia propios de los discursos creados naturalmente, sin intenciones didácticas.

Nos vemos, entonces, ante un problema de orden práctico. ¿Dónde y cómo conseguir esos textos auténticos? ¿Y los auténticos y cotidianos? Ésa parece ser la gran angustia de los profesores.

Afortunadamente, el Mercosur y el reciente aumento de las importaciones en Brasil, nos abrió un campo nuevo de recolección de materiales. Además de los periódicos y revistas, donde a veces ya encontrábamos recetas y boletines de suscripción para diarios o cursos, tenemos ahora los variadísimos rótulos de artículos importados, así como sus manuales de instrucción de uso. También los folletos turísticos o culturales de empresas de aviación y turismo y de ferias internacionales (como fue la ECO 92) sirven como ejemplo de textos cotidianos. La mayoría se consigue grátis y el profesor tiene la ventaja de ir componiendo una carpeta con una colección de material auténtico que puede usar directamente con sus alumnos. Eso resulta frecuentemente más dinámico y motivador en clase.

¿Y qué hacer con esos ejemplares cuando los consigamos?

Sigue un pequeño ejemplo que puede ilustrar una actividad de comprensión lectora usando rótulos.

Descripción de la actividad:

El profesor divide su clase en grupos de unos cinco alumnos cada uno. Trabajará básicamente, en este caso, con tres rótulos de chocolate que pasarán por todos los equipos, uno cada vez (Si se dispone de copias de los mismos rótulos, el trabajo queda mejor, pues los estudiantes pueden manejarlos todos durante la totalidad del ejercicio). Recibirán, además una ficha de observación y lectura, con los puntos que tienen que trabajar. Al final, se comparan los resultados de toda la clase.

Ficha de lectura - Trabajando con rótulos

Objetivos:

- Identificar datos generales sobre los productos.
- Comparar los productos, apuntando sus diferencias y similitudes.
- Establecer su utilidad, clasificándolos según cada caso.
- Utilizar las imágenes como apoyo de lectura.
- Señalar los posibles heterosemánticos y vocablos desconocidos, haciendo deducciones acerca de su significado.

Propuesta de trabajo:

1 - Observa cada uno de los rótulos recibidos y apunta los datos que encuentres, según las preguntas.

a) ¿Cuál es el nombre del producto, de su fabricante y del lugar de origen?

b) ¿Qué ingredientes lo componen?

c) ¿Hay algún plazo de validez para su uso?

d) ¿Cuál es la cantidad del producto? ¿El valor indicado incluye el peso del embalaje? Explícalo.

e) ¿Qué compone este producto?

f) ¿Para qué sirve?

g) ¿Hay alguna palabra desconocida o parecida al portugués pero que tenga un sentido diferente en el material leído? ¿Cuál(es) es (son)? Intenta deducir su significado dentro del contexto y explica cómo has conseguido descubrirlo.

h) ¿Qué imágenes aparecen en el embalaje? ¿Para qué sirven? ¿Ellas te ayudaron en la lectura? ¿Por qué?

2 - Ahora que tienes varios datos sobre todos los productos, vamos a compararlos.

a) ¿ Todos los productos observados tienen la misma utilidad?

b) Si no, ¿ qué diferencias presentan? ¿Cuáles son los elementos (palabras o imágenes) que señalan esas diferencias?

c) En nuestra vida, estamos acostumbrados a crear clases, categorías, conjuntos para todo. Así, por ejemplo, formamos grupos separados por tamaño, colores, sabores, formas, sexo, profesión etc. Inventa algunas categorías y clasifica los productos que has observado. Después, explica tus clasificaciones.

En cuanto a las clasificaciones, podrán surgir ejemplos como: para beber y para comer; en barra o en polvo. Relacionando, aún, lo estudiado con otros productos: bebida sin alcohol, al lado del té, café, leche, gaseosas, en oposición al vino, cerveza, ginebra etc; producto comestible dulce, en oposición a salado. Tales prácticas suelen enriquecer el vocabulario de manera contextualizada y amena.

Sobre los heterosemánticos, el rótulo del "Paladín instantáneo" ofrece muestras interesantes, como: *polvo*, *semidesgrasado*, *sobre* y *taza*, fácilmente comprendidos a través del contexto, de las imágenes y activando el conocimiento previo sobre el tema.

Ésta es una de las múltiples posibilidades de tareas con materiales cotidianos auténticos.

Partiendo de la actividad de lectura, se puede, si el programa del curso lo permite, desarrollar trabajos de producción oral y escrita. Por ejemplo, inventar productos y crear sus rótulos, siguiendo los modelos observados. Dramatizar situaciones de compras, analizando cuidadosamente lo que se desea adquirir teniendo en cuenta las informaciones de los embalajes. Organizar toda una publicidad alrededor de un producto, fijándose en sus características y cualidades.

3 - Conclusión

Por todo lo expuesto, creemos que el mejor material para el trabajo en clases de idiomas es, sin ninguna duda, el auténtico. Más aún, reconocemos que, al contrario de lo que la experiencia parece querer demostrar, no existen textos "nobles" en oposición a otros "menos nobles" para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los materiales escritos de lo cotidiano son ricos, motivadores y sirven tanto para estimular la comprensión lectora como las habilidades de producción lingüística.

BIBLIOGRAFÍA:

1 - CICUREL , Francine (1991). Lectures interactives en langue étrangère. París, Hachette.

2 - KLEIMAN, Angela (1992). Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo, Pontes.

3 - VERGNANO JUNGER, Cristina de S. Lectura interactiva en español; teoría y práctica. Materiales organizados para el Proyecto PAAG 95/ UERJ, aguardando publicación.

ANEXO

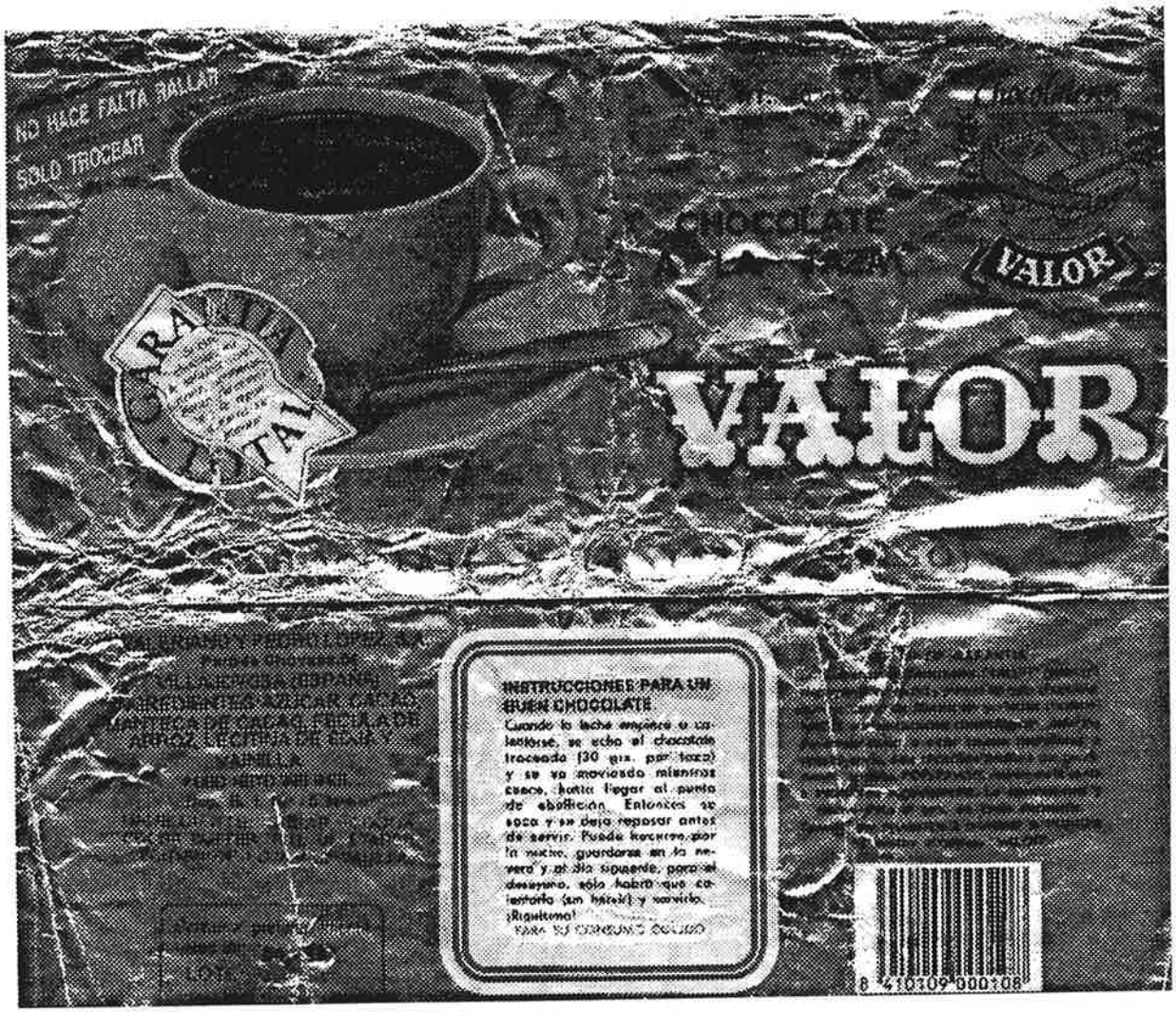
Los rótulos B y C usados como ejemplo de actividad están aquí reproducidos en tamaño reducido; también optamos por ponerlos todos en blanco y negro por la mayor facilidad que sería reproducirlos así.

Rótulo A

Rótulo B


Lindt
-MAESTRO CHOCOLATERO SUIZO DESDE 1845-
CHOCOLATE
FONDANT EXTRAFINO
Lindt ha sabido conservar desde hace cinco generaciones el Máximo Nivel de Calidad avalado, actualmente, por los constantes progresos de la tecnología aplicada en sus procesos de elaboración.
LINDT & SPRÜNGLI SA
Ingredientes:
Azúcar, pasta de cacao, manteca de cacao, emulgente (lecitina) y aroma (vainillina)
Peso neto : 125 g.
IMPORTANTE
Conservar en lugar fresco y seco, alejado de olores.
30 OCTU 97
LINDT & SPRUNGLI (ESPAÑA) S.A. Diagonal 415 — 08008 Barcelona

Rótulo C


NO HACE FALTA RALLAR
SOLO TROCEAR
CHOCOLATE
VALOR
GARANTIA TOTAL
VALOR
INSTRUCCIONES PARA UN BUEN CHOCOLATE
Cuando la leche empiece a calentarse, se echa el chocolate troceado (30 grs. por taza) y se va moviendo mientras cuece, hasta llegar al punto de ebullición. Entonces se saca y se deja reposar antes de servir. Puede hacerse por la noche, guardarse en la nevera y al día siguiente, para el desayuno, sólo habrá que calentarlo (sin hervir) y servirlo.
¡Riquísimo!

LA UTILIZACIÓN DE HISTORIETAS Y CHISTES GRÁFICOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS: UNA REALIDAD "TRAGICÓMICA"

Simone N. Campos y Javier Llano

Es cierto que los materiales considerados auténticos, como los de prensa por ejemplo, constituyen hoy en día uno de los recursos didácticos más utilizados por los profesores de lengua extranjera, particularmente por nosotros docentes de español que trabajamos en Brasil, dado que la variedad de propuestas de trabajo que conllevan permite el desarrollo de las distintas habilidades comunicativas.

El empleo de historietas y chistes gráficos se hace cada vez más frecuentes en las diversas pruebas de suficiencia (oral y escrita) y en los manuales de enseñanza. Al corregir y analizar algunos exámenes de Español de "Vestibular" (prueba de selección para el ingreso a la universidad), hemos observado que la mayoría de ellos presentan un texto que puede ser periodístico o literario, junto con otro tipo de material gráfico en sus diferentes vertientes[1]. Pero, nos hemos sorprendido por el gran índice de alumnos que no contestan satisfactoriamente las cuestiones relacionadas al texto gráfico porque no consiguen comprender su significado y ni siquiera asocian el texto del chiste con el dibujo que lo acompaña. Los resultados negativos las convierten en cuestiones "tragicómicas". Esta realidad resulta muy antagónica, principalmente con respecto a los objetivos de la enseñanza de la lengua española en segundo grado, ya que ésta está dirigida principalmente al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos ("Proposta e atividades de Língua Espanhola" - Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Partiendo de este hecho , nos preguntamos si en otras situaciones de enseñanza (clases privadas, cursos instrumentales etc) ocurría lo mismo y, aunque se encuentran trabajos con resultados positivos, proporcionalmente, el rendimiento de muchos alumnos aún es deficiente.

Entonces, nos hemos preguntado: ¿qué está provocando estos resultados negativos si el material auténtico es comprobadamente un recurso tan ventajoso? ¿Cómo se presentan en los diversos manuales los textos gráficos? ¿Cómo los están utilizando en el "2°Grado" ¿Qué podemos hacer los profesores para sacarle el mayor provecho y superar esta deficiencia en la comprensión?

Deseando reflexionar sobre estos puntos contradictorios y aclarar un poco más estas cuestiones, antes de nada, hemos definido a que tipo de material gráfico auténtico íbamos a dirigir nuestra atención . Después, hemos observado su utilización en algunos manuales de gran difusión en Brasil, entre los que hemos destacado tres para ejemplificar (*Vamos a hablar*, *Viaje al Español y Método de español para extranjeros).*

En el mundo de los textos gráficos, aunque los dos generalmente tienen carácter cómico, denominamos *historieta* a la sucesión de viñetas que narran una historia en donde el

[1]-Vestibular UFRJ/91 ("Universidade Federal do Rio de Janeiro")
- Vestibular UERJ/93 Resende ("Universidade do Estado do Rio de Janeiro")
- Vestibular UERJ/95.

texto escrito viene encerrado en globos (o donde puede no encontrarse dicho texto); por otro lado, consideramos un *chiste gráfico* a un dibujo que provoca la risa, una única viñeta que no cuenta una historia, sino que, con texto o sin él, tiene como objetivo ironizar una determinada situación o personaje actuales.

En el manual "Vamos a hablar" de la Editorial Ática, editado en Brasil en cuatro volúmenes y planteado para estudiantes lusohablantes, el uso de chistes e historietas es muy limitado. En los dos primeros volúmenes no encontramos ningún chiste gráfico que se pueda considerar como material auténtico, ya que, en realidad, los autores prefieren crear imágenes para ilustrar unos chistes populares que parecen hacer sido creados para ser contados a viva voz. Por ejemplo, se presenta un dibujo de una plaza de toros y en medio de la plaza un torero frente a un toro en actitud amenazante. Sobre ellos puede leerse:

"- ¡Dejadme solo!
- Maestro, si ya está Ud. solo.
- ¿Y ese bicho qué hace ahí?"[2]

Dejando que cada uno juzgue si el chiste tiene gracia o no, creemos que este material, desde un punto de vista didáctico no sirve para mucho. Aunque la ilustración ocupe más de la mitad de una página, sólo va a ayudar al alumno levemente a descifrar el significado del texto, el cual, por otra parte, carece de cualquier riqueza léxica. A lo largo de toda la lección en la que aparece este chiste gráfico no encontramos nada con lo que se pueda relacionar. Además, el alumno que llega a esta lección, no habrá estudiado las formas de imperativo hasta el volumen IV, lo que puede generar dificultades en la comprensión. Es difícil adivinar el criterio didáctico de los autores a la hora de incluir este material en esta lección. Quizá con la función de entretenimiento... Pero lo que nos enseña nuestra experiencia en clase, si es esta la intención, es que el resultado no corresponde a lo esperado, pues el alumno reiteradamente expresa su mal humor al tener que enfrentarse a estos chistes sin reír. Una elección más acertada nos parece el chiste que aparece en el volumen I[3]:

- ¿Qué vais a llevar a la fiesta de Pedro?
- Yo, una botella de vino.
- Yo, dulces y pasteles.
- Yo, jamón.
- y tú , José, ¿no llevas nada?
- Sí, yo llevo a mi hermano.

Esperamos que los niños que aparecen en la ilustración que acompaña a este texto no se beban la botella de vino en la fiesta de Pedro, pero, salvando este pequeño detalle, el alumno de este nivel conoce todo el vocabulario que se utiliza[4] y en la lección anterior ha estudiado la perífrasis IR A + INFINITIVO[5]. El contexto también es más provechoso (una fiesta).

---

[2] "Vamos a hablar". Volumen III, p. 95.

[3] "Vamos a hablar". Volumen I, p.49.

[4] Este vocabulario se presenta en el texto titulado "Un delicioso desayuno", p. 47.

[5] "Vamos a hablar". Volumen I, p.24.

El único material gráfico ya editado que se utiliza en "Vamos a hablar" son las historietas de Cándido. Sin embargo, no nos parecen muy "productivas" para una actividad de expresión oral ("Mire y explique"). La mayoría de ellas se puede resumir en tres o cuatro frases, dichas por un único alumno. Muchos se pierden a la hora de contar lo que ocurre en las viñetas porque desconocen el vocabulario, ya que tales historietas no están contextualizadas con las demás actividades de la lección o incluso de los libros anteriores. Por más creativo que sea el profesor, es difícil aprovecharlas a partir de ellas para otra actividad.

Pensamos que cualquier tipo de material gráfico, y mucho más aquél que carece de texto como el que nos ocupa en este momento, en general debe ser utilizado junto con un texto de otras características. De esta manera el alumno puede alcanzar un objetivo útil como relacionar el contenido de los dos textos y fijar el vocabulario que se aprendió en el primer texto por medio del segundo, es decir, de las historietas o cualquier otro tipo de material gráfico auténtico. Sin embargo al ser presentado el material sin ningún tipo de contexto pierde su valor.

En "Viaje al español" (método producido por la Universidad de Salamanca y organizado en tres volúmenes) todo el material gráfico ha sido creado para la edición del libro. Lo único que no fue dibujado y que podemos considerar auténtico es el conjunto de fotos de ciudades y monumentos de España. Aunque se explote mucho la parte gráfica, el lenguaje de las historietas creadas que se utiliza resulta poco natural o la información que se da no es completa. Tampoco encontramos el humor o la crítica como características en el volumen 2, en la primera lección (repaso del libro 1) hay una historieta titulada "Un día en la vida de Margarita"[6] en la que el alumno tiene que completar los bocadillos que faltan. Los diálogos son tan reducidos que se pierden en las nueve viñetas. Este problema se repite a lo largo del libro, ya que en ningún momento se emplean historietas y chistes auténticos.

El manual de Selena Millares, "Método de español para extranjeros"" (producido en dos volúmenes: nivel intermedio y superior) representa un gran acierto en muchos aspectos, entre otros el de la utilización de material gráfico. La primera parte de cada capítulo presenta un conjunto de textos y situaciones reales, extraídos principalmente de la prensa, que brindan al alumno la oportunidad de obsevar directamente cuál es el uso del aspecto gramatical al que se dedica la lección, lo que le llevará al aprendizaje de un modo inductivo. Entre estos textos encontramos anuncios, títulos de artículos periodísticos y, por supuesto, material gráfico. Por poner un ejemplo, en la lección en la que se tratan las formas de expresar impersonalidad, Millares presenta entre otros textos una historieta de mafalda en el que Guille y su madre están en un parque y una anciana dice al niño: "¡Qué, amoroso! Toma, nene, una galletita.", mientras la madre de Guille intenta inculcarle buenos modales: "¿Qué se le dice a la señora, Guille?, a lo que Guille responde enérgicamente: "¡Roñica!"[7].

Además del enfoque gramatical o sintáctico desarrollados, con esta historieta se puede aprovechar todo el contexto sociocultural, enriqueciendo la actividad que se quiere aplicar. Desde Mafalda a chistes gráficos que comentan irónicamente la situación económica o política del momento, todo el material gráfico ha sido escogido especialmente para que el alumno al

---

[6] "Viaje al Español"-Volumen 2, p.16.

[7] "Método de español para extranjeros". Nivel intermedio, p.69.

comentarlo utilice lo que está aprendiendo en la unidad. Todo un gran esfuerzo para recopilar esa cantidad ingente de material gráfico auténtico, proporcionando al profesor muchas posibilidades de actividades extras.

Es evidente que no hay manuales "perfectos" y que cada profesor tiene autonomía y capacidad para adecuarlos a las necesidades e intereses de los alumnos, pero por ser un recurso didáctico casi imprescindible en las clases, creemos que en su elaboración los autores deben tener una mayor preocupación y cuidado a la hora de seleccionar los chistes e historietas, para que este material no se convierta en un simple adorno de página, un escalón que se salta por no tener utilidad alguna.

Otro hecho muy importante relacionado a la enseñanza de lengua extranjera a los alumnos brasileños y que, creemos, es la principal razón generadora de dificultades en la comprensión lectora es la falta de conocimiento del aspecto formal y comunicativo de las historietas y chistes. Por más que pensemos que todo niño crece leyendo tebeos en su lengua materna (L1), sabemos que en Brasil esta realidad es muy relativa. Aún no somos un país de lectores habituales... Por lo tanto, aunque parezca raro, hay alumnos que, independendientemente de la edad, no se dan cuenta de las peculiaridades de este material gráfico: la función de cada globo (el que expresa pensamiento, tiempo, explosiones etc), el significado de los símbolos (los que indican sorpresa, rabia, queja, sonidos en general), lo que dificulta la percepción del humor y de la crítica y, consecuentemente, la comprensión del mensaje.

Después de haber empezado a trabajar estos aspectos antes de plantear las actividades gramaticales y comunicativas, el resultado ha sido mucho más satisfactorio. Se nota que, con este conocimiento previo, el alumno se siente más seguro para contestar a preguntas, narrar los hechos (renombrar lo leído, volver a decirlo con sus palabras) y expresarse tanto por escrito como oralmente.

A continuación les enseñamos algunas actividades que nos han dado buenos resultados en el desarrollo de las destrezas comunicativas: (material adjunto)

I- **El tiempo atmosférico y el estado del alma** (historieta publicada en la revista *El País*):
objetivo:desarrollar la percepción visual, la expresión escrita y oral, fijar el vocabulario sobre lo cotidiano, presentar el léxico relativo al tiempo atmosférico.
desarrollo: 1°) se distribuyen las viñetas de la historieta para que sean ordenadas. Como el texto está formado por frases independientes, la ordenación de las viñetas se hace através de la secuencia ilustrada de las acciones cotidianas del personaje; 2°) se hace la lectura de la historieta aclarando el léxico nuevo y repasando a través de las imágenes el vocabulario ya conocido; 3°) se presentan las cuestiones de comprensión lectora y expresión oral y escrita.

II- **La escuela** (historieta publicada en *"Jornal do Brasil"*- adaptado).
objetivo: relacionar el tema central de los textos (literario e historieta) bajo una visión crítica, presentar el vocabulario relativo a la escuela.
desarrollo: 1°) se realiza la lectura del primer texto; 2°) se explica el vocabulario; 3°) se plantea las cuestiones de comprensión lectora (destacando el tema central, el aspecto crítico del texto etc.); 4°) se presenta la historieta, relacionándola con el texto anterior.

III- La televisión (chiste gráfico entresacado del libro *300 millones*)
objetivo: analizar un determinado tema bajo puntos de vista distintos
desarrollo: 1°) se realiza la lectura del primer texto; 2°) se explica el vocabulario; 3°) se plantea las cuestiones de comprensión lectora (destacando el tema central, el aspecto crítico etc); 4°) se presenta la historieta, asociando el texto a las imágenes, identificando de qué se trata y la crítica hecha; 5°) se relacionan los dos textos.

IV- El mundo de Mafalda (actividad destacada del libro *300 millones*)
objetivo: identificar los aspectos formal y comunicativo de las historietas, desarrollar las cuatro habilidades comunicativas
desarrollo: se presentan siete tiras distintas de Mafalda; se plantean cuestiones de comprensión lectora a cada una de ellas; se proponen actividades de expresión escrita y expresión oral

Desde nuestro punto de vista, el material gráfico extraído de prensa u otros medios, es un elemento de gran valor para la enseñanza de cualquier lengua (L1 y L2) y que se puede emplear en todos los niveles de aprendizaje. En primer lugar, si las imágenes se acompañan del texto, éste será mucho más atractivo por su frescura y su naturalidad. Además, el espíritu crítico y democrático de este material introduce al alumno con más facilidad en el contexto cultural que se requiere para la adquisición de una lengua extranjera.

En vista de que el origen de algunas dificultades en la comprensión lectora de chistes e historietas se encuentra en la propia lengua materna, a los profesores (conocedores de esta particular realidad) nos cabe intentar "darle la vuelta a la situación", utilizándolos de manera coherente y creativa. Aunque se considere y se presuponga un grado previo de información del alumno, es importante partir, desde su caracterización, aclarando no sólo el aspecto formal sino la función comunicativa. Se deben destacar siempre sus convenciones y el lenguaje propio y sobre todo la asociación del dibujo con el texto. Respecto al aspecto formal, tenemos que hacer hincapié en las diversas clases de bocadillos, el formato de la letra, la puntuación, los símbolos gráficos, onomatopeya, etc. También debemos subrayar los aspectos comunicativos: el humor como fuente de entretenimiento y la crítica sociopolítica con fuertes dosis de ironía.Trabajando estos puntos, es seguro que la comprensión lectora resultará más eficiente y, consecuentemente, las dificultades disminuirán, facilitando el desarrollo de las demás destrezas.

BIBLIOGRAFÍA:

1. CHARLON, A. et alii. *300 millones*. París, Nathan, 1986.

2. FERNÁNDEZ LÓPEZ,M.Carmen. *Los textos periodísticos en el aula de español como lengua extranjera. La elaboración de un periódico*. In: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española. Universidad de Alcalá de Henares, 1995.

3. GONZÁLEZ, María Luisa et alii. *A Fondo - Curso Superior de Español para Extranjeros*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1994.

4. MILLARES, Selena. CENTELLAS, Aurora. *Método de Español para Extranjeros*. Madrid, Edinumen, 1995.

5. PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe et alii. *Vamos a hablar*. Rio de Janeiro, Ática, 1993.

6. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. *Viaje al Español*. Madrid, Santillana, 1993.

ACERCAMIENTO A UN TEXTO TELEVISIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Pascual Hernández del Moral

Introducción

La elección de materiales reales, como soporte para la enseñanza-aprendizaje del Español coadyuva de modo significativo a la consecución de varios objetivos, algunos de los cuales enumeramos a continuación.

1. Contribuye a crear una "atmósfera de realidad" en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que de naturalidad al empleo del Español.

2. Permite crear situaciones de comunicación que respondan a las necesidades prácticas de los aprendices.

3. Ofrece o puede ofrecer trozos de la "cultura" extra y circunlingüística de los países en que se habla Español, y donde nuestra lengua organiza el mundo.

4. Pone en contacto el aprendiz con los distintos registros lingüísticos, y muestran giros, expresiones, elipsis, apócopes y otros recursos usados en situaciones de comunicación real que difícilmente aparecen sistematizados en los métodos de enseñanza de Español al uso.

5. En el caso de materiales audiovisuales, permiten, además, el análisis de situaciones espontáneas de comunicación, y la comprobación de cómo actúan los elementos pragmáticos que definen el sentido global de los mensajes.

6. La televisión por cable lleva a los hogares de este país bastantes emisoras de televisión en lengua española, cuya programación se ofrece en las distintas variantes diatópicas del Español. Además, con bastante frecuencia, ofrece textos en los que también pueden apreciarse variantes diastráticas que pueden serle muy útiles al profesor de Español en sus clases.

Consideraciones previas

Creemos necesario apuntar DOS consideraciones didácticas previas:

Primera: Los textos audiovisuales que se seleccionen, deben responder al MODELO DIATÓPICO que se haya elegido como base de enseñanza, sea el peninsular o cualquier otro de esta parte de Atlántico, y se debe evitar, en los niveles iniciales, la mezcla de variantes diatópicas: si el profesor usa una variante argentina, será bueno que, repetimos, en los primeros niveles de aprendizaje, use (o recomiende ver) programas de ese ámbito lingüístico.

Hoy día disponemos de canales de televisión que usan los modelos argentino, mexicano, peninsular, así como las variantes locales que ofrecen los corresponsales de las distintas emisoras en los diferentes países de lengua española. Hay, pues, material audiovisual al abasto del profesor para aplicar criterios de selección adecuados a su modelo de enseñanza, y que respondan los objetivos que se haya marcado en su programación didáctica.

Segunda: A partir del momento que el aprendiz conoce y usa la variedad que le ha servido de base de aprendizaje con una destreza homologable a la exigida en Diploma Básico de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), creemos conveniente, en Brasil, ofrecerle muestras de las distintas variantes diatópicas del Español, para que el alumno las reconozca como propias, aunque no las use. Y ello, por una simple razón de honestidad: si se eligió la norma peninsular, no debemos negarle el derecho a familiarizarse con las normas de los países de su entorno próximo; si se eligió cualquier norma de las varias existentes en el continente americano, es de justicia mostrarle la variante peninsular que, mal que les pese a algunos, es la variante más prestigiada, y la que se ha elegido como "lengua ejemplar", base de la descripción gramatical.

Como enseñantes del Español, el mostrar las distintas normas diatópicas no debe preocuparnos ni despertar suspicacias puristas o recelos nacionalistas trasnochados.

Tenemos la gran suerte de que el ámbito lingüístico español presenta una homogeneidad y salud envidiables, que tienden a mantenerse y a acentuarse, insistimos en que las diferencias diatópicas, salvando los localismos y las variantes de argot o marginales de un lado y otro del Atlántico, no dificultan seriamente la comunicación, y aseguramos que mostrar las distintas variantes del Español enriquece el acervo del aprendiz, sin retrasar significativamente su aprendizaje.

Utilidad de los géneros televisivos

Hechas estas consideraciones didácticas previas, pretendemos ofrecer un posible camino para el ANÁLISIS DE TEXTOS AUDIOVISUALES que, transitado con la perspicacia que se le supone a un buen profesor de Español, puede ayudarle, en primer lugar, a valorar la utilidad didáctica de los textos seleccionados, y, en segundo, a explotar sus posibilidades hasta agotarlo.

De los muchos géneros que se ofrecen hoy a través de las pantallas de televisión, no creemos rentables para la enseñanza del Español ni de cualquier otra L2, las películas cinematográficas, ya que por su duración y por la complejidad de los mensajes, tanto visuales como auditivos, no resultan útiles en los primeros niveles, si no es con el único objetivo de **sensibilizar el oído** para la percepción de mensajes orales.

El resto de los productos que ofrecen las parrillas de programación de los distintos canales en Español, son todos aprovechables para la enseñanza de la lengua, siempre en función de los objetivos que el profesor se haya marcado; así, las celebradas telecomedias pueden usarse para el aprendizaje de elementos circunverbales y anfibológicos (estudio de

chistes, muestra de situaciones de comunicación disparatadas, análisis de ironías, descubrimiento de la afectividad en las elipsis, interpretación de curvas melódicas no sistemáticas, descubrimiento de dobles sentidos, valor expresivo de los descoyuntamientos sintácticos, etc.); las telenovelas, que tanto se parecen a los grandes folletones por entregas del XIX, a pesar de su discutida calidad estética, pueden valernos para mostrar los distintos niveles de lengua (variantes diastráticas), o para el análisis del nivel de lengua como elemento caracterizador de personajes (variantes diafásicas), por ejemplo.

Pero nos parece que, de todos los géneros televisivos, los que ofrecen más ventajas para su explotación didáctica son los periodísticos; apoyamos nuestra creencia en las siguientes consideraciones:

1. Desarrollan normalmente **temas de actualidad**, lo que los hace próximos al aprendiz de Español.

2. La variedad de noticias que ofrecen permite elegir al profesor aquellas que, por su **temática, más se adecuen al perfil de su grupo.**

3. Ofrecen textos de **duración variable**, que va desde unos pocos minutos hasta períodos significativamente largos, lo que permite que los seleccionados puedan ser presentados como **unidades totales de comunicación**, y no fragmentos de unidades mayores, ya que esto puede tergiversar o deteriorar el sentido total del texto.

4. Se producen, normalmente, en **un modelo de lengua "funcional", de registro culto**, dentro de la forma diatópica del país.

5. Permiten estudiar elementos suprasegmentales y circunverbales (entonación, gestos, tonos, actitudes, posturas corporales...) adecuados a su norma lingüístico-cultural.

Sugerencias metodológicas

Vaya por delante que lo exponemos a continuación no tiene pretensiones de ser un METODO, en el sentido noble del término, ni el camino no ya único, sino ni siquiera el mejor para acercarse a textos audiovisuales. Tómese, pues, como una posible **guía sistemática**, aunque no exhaustiva, para la observación de la rentabilidad de un texto, o como una lista de sugerencias para la explotación del mismo.

De los géneros periodísticos que ofrecen hoy todas las emisoras de televisión en lengua española, vamos a centrarnos en la CRÓNICA DE CORRESPONSAL, porque la udración y las múltiples posibilidades que presenta el género, tanto situacionales como temáticas, lo optimizan para su aplicación didáctica.

En una crónica de corresponsal se superponen dos códigos: VISUALES Y AUDITIVOS. Cada uno presenta sus unidades, su sintaxis y su semántica propias. Vamos

a verlos por separado, aunque, lo anticipamos, prestemos más atención a los auditivos que a los visuales, no porque estos últimos sean menos importantes, sino porque resultan menos rentables para la enseñanza-aprendizaje del Español como L2, al menos en los primeros niveles.

Códigos visuales

En estos códigos se presenta el mensaje en imágenes que sirven de ILUSTRACIÓN a la noticia que se transmite por los códigos auditivos (especialmente, a través de los verbales). No es este el lugar para analizar las unidades que estos códigos usan en la confección de sus mensajes (planos, escenas, secuencias, posiciones y movimiento de cámara...) porque son sobradamente conocidos y porque su interpretación no es muy elevante para los fines didácticos que nos proponemos. Sí interesa, sin embargo, hacer notar que, en las crónicas, las imágenes pueden ser utilizadas de dos maneras:

1. Como ELEMENTOS DE AMBIENTE E ILUSTRACIÓN de textos verbales orales con voz de fondo.

Así se emplean en las crónicas telefónicas, tan abundantes en los telediarios. Estas imágenes, normalmente de archivo, pueden ser usadas, en la enseñanza del Español, o de cualquier otra L2, para:

a) Servir de referente o punto de partida para desarrollar la técnica de la DESCRIPCIÓN del aprendiz.

b) Potenciar su capacidad de observación y análisis, y la posterior verbalización de sus observaciones en Español, usando las fórmulas lingüísticas apropiadas.

c) Desarrollar su sentido crítico para juzgar la adecuación entre imagen y mensaje verbal, y emitir, a ese propósito, opiniones y juicios de valor personales, manejando correctamente la lengua española.

2. Como REFERENTE REAL DEL MENSAJE VERBAL

En este caso, las imágenes corresponden a las personas que emiten los mensajes verbales, con los que son simultáneas. Se da este uso cuando un corresponsal emite una crónica o entrevista "a pie de micrófono", contándosela personalmente al telespectador. En este caso, las imágenes son muy útiles para la enseñanza de Español como L2, ya que permiten:

a) conocer directamente elementos del ambiente general de los distintos países en los que se habla Español, si el profesor dirige la observación del aprendiz hacia elementos tales como la indumentaria, el escenario, la arquitectura, el clima... mil y un elementos que se cuelan de rondón, como telón de fondo, en esas situaciones; y

b) apreciar los elementos pragmáticos que se usan en esa variante del Español (proméxicos, kinésicos y cronómicos), caracterizadores de la zona que se produce la crónica.

Pero, como antes apuntamos, los que son más rentables desde el punto de vista de la explotación didáctica son los códigos auditivos, a los que prestamos atención seguidamente.

Códigos auditivos

En una crónica televisiva se superponen, habitualmente, tres códigos de naturaleza fónica: **icónicos, musicales y verbales.**

Por ICONOS entendemos aquellos sonidos o ruidos que aparecen como fondo, en ocasiones en destaque, ocupando silencios intencionados, durante las crónicas de los corresponsales. Pensamos en el fragor del tráfico en un reportaje realizado en cualquier calle, o en el estruendo de un bombardeo de fondo en una crónica de guerra hecha desde el lugar de la conflagración, o en los gritos de unos manifestantes en una toma en directo, por ejemplo. No tienen, a nuestro entender, excesiva rentabilidad didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la L2, aunque en ocasiones puedan ser usados para presentar aspectos culturales del ambiente donde se produzca el mensaje.

Nos parece irrelevante hablar de los elementos MUSICALES: no suelen ser muy numerosos, y, cuando aparecen, pasan prácticamente inadvertidos para la mayoría de los receptores del mensaje global. En cualquier caso, pueden ser mostrados o resaltados, y usados para que los aprendices expresen ideas sobre la calidad de los fondos musicales o su adecuación al texto como globalidad.

Los que sí son rentables, y, en definitiva, provocan esta ponencia, son los elementos que se incluyen en el CÓDIGO VERBAL.

Conviene distinguir entre las unidades del código verbal ESCRITO, y las del ORAL.

Las primeras no son especialmente frecuentes. Se dan cuando aparece un interlocutor de lengua distinta a la del emisor, y que necesita traducción simultánea subtitulada, o cuando, en las imágenes visuales de fondo, aparecen mensajes escritos (letreros, carteles, documentos...) incorporados a las imágenes visuales. Pueden ser aprovechadas usando la capacidad de los reproductores de vídeo, que permiten parar las imágenes, como material de trabajo para el aprendizaje de la LENGUA ESCRITA, tanto en su aspecto de COMPRENSIÓN como de EXPRESIÓN: lectura expresiva, explicación de significados, dictado, punto de partida para una composición, etc.

Lo verdaderamente útil en una clase de Español son los TEXTOS VERBALES ORALES. Y para obtener rentabilidad en el uso de estos textos, se nos ocurre recomendar los siguientes pasos metodológicos:

1. Pasar varias veces los textos, sin explicaciones marginales ni intervenciones del profesor, con el claro objetivo de lograr la comprensión global del mensaje.

2. Iniciar el proceso de análisis del mensaje verbal. Para ello, se nos ocurre proponer los pasos siguientes:

2a. Trasliterar el mensaje, o sea, trascodificarlo a lengua escrita, utilizando los mismos recursos que si fuera un dictado, sin el concurso del profesor, en fragmentos que quepan en la memoria auditiva del alumno, usando para ello la tecla de pausa de que están dotados todos reproductores de cintas.

2b. Corregir la trasliteración, cuidando los aspectos ortográficos: separación de palabras, uso correcto de las grafías y de las tildes, las formas gráficas representativas de los elementos suprasegmentales, la adecuación en las correspondencias fonema/letra atendiendo especialmente a las interferencias que produce el Portugués, etc.

2c. Repasar, con una visualización y audición más, la correspondencia lengua oral y lengua escrita, una vez corregida la trasliteración, para fijar las formas y la identificación gráfica de unidades morfológicas y sintácticas, así como el uso de grafías indicadoras de elementos suprasegmentales (interrogación, exclamación, comas, puntos...)

Las tareas indicadas hasta ahora DEBEN REALIZARSE SIEMPRE. Durarán cada vez menos tiempo, porque éste está en relación inversa con el nivel de Español que tengan los alumnos y con los progresos logrados en su aprendizaje de una parte, y en relación directa con la complejidad de los textos ofrecidos, por otra.

Sólo cuando hayamos terminado y corregido la trasliteración, estaremos en condiciones de seleccionar aquellos aspectos de los textos que se compadezcan con lo que nos hayamos propuesto en nuestra programación. A modo de inventario de posibilidades, como arriba apuntamos, y sin ninguna pretensión, vamos a repasar algunos, siguiendo los sucesivos niveles de análisis del sistema lingüístico:

A) **Nivel fónico**

1. Observación, identificación y repetición de la articulación de los distintos fonemas vocálicos y consonánticos de la lengua.

2. Repetición de la realización de los elementos suprasegmentales (interrogación, admiración, suspensión, alargamiento de fonemas, acento de intensidad...).

3. Realización de las distintas curvas melódicas "naturales", en situaciones reales de comunicación.

4. Emisión oral de segmentos fónicos, imitando los modelos, y realización de los fenómenos de fonosintaxis naturales en Español: sinalefas, articulación de diptongos, alófonos contextuales, acentuaciones significativas...

5. Utilización de los elementos fónicos aprendidos, en realizaciones lingüísticas originales.

6. Grabación y audición de las producciones fónicas del aprendiz, y contraste de las mismas con las del texto ofrecido.

B) **Nivel morfo-sintáctico**

1. Observación de las concordancias en el seno de los SN, que deben servir para la fijación de la morfemática de las distintas clases de palabras. Debe prestase atención a los elementos que presentan morfemas de Género y de Número diferentes en Español y en Portugués.

2. Análisis de las concordancias y discordancias entre Sujeto y Verbo en Español, y contraste de las mismas, si hubiere lugar, con las que se dan en Portugués.

3. Identificación de las formas verbales utilizadas.

4. Profundización en el USO de las formas verbales que aparezcan, realizando ejercicios de modificación de los morfemas de las formas del verbo que aparezcan, para analizar los cambios de significaicón que se producen.

5. Atención al uso de las perífrasis verbales, y a las estructuras internas de las mismas (índice de los verbos auxiliares más frecuentes, uso de preposiciones o conjunciones en las mismas, valores...).

6. Empleo que pueda aparecer en el texto de las mismas formas no personales de los verbos (infinitivos, participios y gerundios) en sus valores verbales y no verbales.

7. Análisis del uso de partículas, especialmente de las preposiciones, y contraste con el que se hace en Portugués de las mismas.

8. Verificación del uso de los pronominales, tanto de las formas tónicas como de las átonas.

9. Explicación de los usos de las conjunciones, y contraste de los mismos con los de su lengua materna.

10. Observación e identificación de fórmulas fijas (las llamadas "fórmulas del discurso"): modos de inicio, recurrencias, estructuras solidificadas.

11. Identificación de peculiaridades en la ordenación de los elementos oracionales y de sus estructuras específicas: falta de relevancia del criterio de orden en español, complementos directos con "a", pronominales átonos redundantes en la anticipación de Complementos Directo e Indirecto al Verbo, etc.

12. Observación del cambio que en las estructuras canónicas produce la afectividad del hablante en sus construcciones oracionales.

C) **Nivel léxico-semántico**

1. Reconocimiento de la estructura interna de las distintas unidades léxicas (simples, derivadas, compuestas, parasintéticas) con explicación de sus componentes.

2. Aplicación de los elementos identificados mediante la creación de palabras nuevas, o su reconocimiento en otros términos presentes en el texto.

3. Explicación de los significados contextuales de las palabras y la sustitución de términos por sinónimos en los mismos contextos verbales.

4. Recreación de textos utilizando la antonimia como recurso de contraste.

5. Determinación y agrupamiento de los términos que aparezcan en el texto en campos semánticos.

6. Ampliación de esos mismos, determinados con otros elementos léxicos no presentes en el texto.

7. Establecimiento de familias de palabras usando las relaciones asociativas.

8. Precisión de los significados atendiendo a los posibles "falsos amigos".

9. Identificación de muletillas y recursos fáticos en la comunicación oral de los interlocutores.

10. Ajuste del significado de las palabras, usando la hiponimia y evitando las palabras comodín.

D) **Nivel pragmático**

1. Estudio de las actitudes posturales de los hablantes, en contraste con las empleadas en su lengua natural.

2. Observación de la gestuación (cara, miembros, cuerpo en general) durante la producción verbal.

3. Registro de las actitudes del receptor -si hubiere- ante los mensajes del emisor.

4. Estudio de las distancias emisor/receptor durante la comunicación verbal.

5. Análisis de los tiempos de articulación, y valor significativo de los mismos en los hechos ilocutivos.

E) **Nivel sociolingüístico**

1. Identificación de los registros usados por los interlocutores.

2. Reconocimiento de vulgarismos de cualquier nivel que puedan aparecer en los textos.

3. Caracterización, si fuera posible, de las formas dialectales empleadas.

4. Análisis de las peculiaridades idiolectales de los interlocutores, si fuera posible.

5. Realización de nuevos textos que transmitan la misma noticia, en un registro lingüístico distinto del texto ofrecido.

Evidentemente la enumeración anterior no tiene, ni mucho menos, valor exhaustivo, sino orientativo, de lo que un texto puede sugerir como objetivos de trabajo. Nuestra recomendación es que, aunque presente muchas posibilidades, SOLO SE EXPLOTEN DOS O TRES DE ELLAS, LAS MAS CLARAMENTE PRESENTES, mostrando las demás, sí, pero sin detenerse en ellas, porque si no, el análisis puede eternizarse con el consiguiente aburrimiento del aprendiz. Además, téngase en cuenta que no es necesario estrujar demasiado un mismo texto, ya que, como arriba apuntamos, la cantidad con que contamos es muy grande y no poco variada. Parece conveniente, pues, disponer de varios textos, caracterizados cada uno de ellos por una peculiaridad acorde con nuestra programación, para ofrecerlos a los estudiantes: pueden aprender lo mismo y estar más motivados.

Si lo expuesto puede ayudarles a la explotación de textos televisivos en una clase de Español, esta ponencia habrá cumplido su objetivo.

EL PROBLEMA DE LA AUTENTICIDAD Y EL MATERIAL DIDÁCTICO

Ana Cristina dos Santos, Elza Elizabeth Duran de Menezes y
Maria Mercedes R. Q. Sebold

La función del texto didáctico es discutida por Rinvolucri (1990) que al utilizar la imagen de la tercera persona quiere referirse al autor del libro de texto adoptado que orienta el discurso del profesor y el proceso de los aprendices. En su artículo, *El problema de "la tercera persona" en la enseñanza y el aprendizaje*, Mario Rinvolucri define al autor del libro didáctico como una persona ajena al proceso de enseñanza/aprendizaje y que no conoce el público específico de cada aula ni tampoco sus necesidades y dudas. Así, Rinvolucri defiende la idea de que el profesor se adueñe de su clase aunque utilice de un libro y lo haga adaptando, mejor dicho, personalizando sus actividades según sus aprendices.

Empezamos nuestro trabajo con esa primera cuestión que nos parece el hilo conductor del tema, **El problema de la autenticidad y el material didáctico**. Las actividades que el profesor programa para el aprendiz son, generalmente, muy dependientes de los materiales utilizados. Dicha dependencia del profesor, del aprendiz y del proceso educativo mismo suscitó en la última década mucha discusión e interés respecto a los materiales, el papel que juega el profesor y el papel del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

En el caso de la enseñanza secundaria de las escuelas públicas en Brasil, Putziger (1994) destaca que "éste (el profesor) no se pregunta más por qué, para qué o cómo enseñar el contenido del libro, y parece delegar en el manual la autoridad de tales decisiones"(p. 20). Cuando falta la información, los apoyos y la definición clara de objetivos didácticos institucionales, el libro de texto aparece como un elemento organizador de la práctica pedagógica del profesor. El material didáctico se constituye, pues, en la única referencia metodológica de la que el profesor de LE dispone y, por lo tanto, es indispensable e incuestionable.

Los materiales pueden contribuir para el establecimiento de objetivos, para el aumento de la cantidad de lenguaje disponible y para la determinación del contenido de un curso, pero no deben ser los únicos determinantes del proceso de aprendizaje ni tampoco la única fuente de contenido o de disponibilidad lingüística.

La segunda cuestión que nos cabe plantear tiene que ver con el tema general de este Seminario, los materiales auténticos y su utilización en la clase de LE. La utilización de los llamados materiales y lenguaje auténticos refleja un gran interés en los últimos años por las funciones comunicativas del lenguaje.

Sin embargo, dicha utilización se viene haciendo muchas veces de manera errónea que, frecuentemente, el tipo de amuestra ofrecida, sea un documento oral o escrito, no contempla las características específicas de cada discurso y así los diálogos, por ejemplo, que pretenden reproducir la oralidad, presentan estructuras características del discurso escrito.

Cabe entonces ante todo, definir lo que es autenticidad en el contexto del aprendizaje de LE. Geddes y White (1978, apud Omaggio, 1986:p.128) distingue dos tipos de discurso auténtico:

a) el discurso auténtico no alterado, en el que la lengua se presenta originalmente como un genuino acto de comunicación;
b) el discurso auténtico simulado, en el que la lengua es producida con propósitos pedagógicos, pero sus características no corresponden a auténticos actos de comunicación.

Cabe añadir que la metodología dedicada al aprendizaje de LE utiliza con frecuencia los discursos y materiales auténticos simulados. Sin embargo, los especialistas de lectura han destacado la importancia de utilizar textos escritos auténticos. Omaggio (1986) destaca dos razones que justifican este punto de vista. La primera es que la simplificación del texto le quita la redundancia natural y altera la organización retórica. Dicha opción puede dificultar la comprensión más que el texto original. La segunda razón presentada es que la dificultad del ejercicio de lectura no está solamente en el texto. Hay que pensar en la gradación de tareas, no en la gradación del pasaje del texto.

Sabemos que el diálogo entre profesor y alumno es muy difícil, principalmente porque el profesor no está acostumbrado a ejercitarlo. Le han enseñado que el profesor debe siempre estar "apoyado" en un libro. Pero, ¿por qué no elaborar los materiales nosotros mismos? ¿Por qué, si necesitamos textos, ejercicios gramaticales, ejercicios de prácticas auditivas, no elaborarlo el propio profesor que va a trabajar en clase? ¿Quién mejor que el profesor de la clase, que conoce las necesidades de sus alumnos, para preparar el material que será utilizado por ellos?

Si el profesor prepara el material de su propia clase lo podrá hacer utilizando los materiales auténticos, es decir, podrá presentar a los alumnos la lengua usual del nativo, lo que se habla en el día a día. Así, se rompe con la artificiosidad de los textos "creados" para la enseñanza (lo que en verdad tanto nos molesta a nosotros los profesores de español LE).

Sin embargo, para el profesor que elabora su propio material hay algunas dificultades: el profesor no podrá utilizarlo por curso tras curso sin transformarlo, pues los textos pierden su carácter de actualidad, es decir, un texto que es tema de discusión hoy puede que no lo sea mañana. Además, tiene que estar siempre adaptándolo de acuerdo a su grupo de clase - los intereses de un grupo no necesariamente son los mismos de otro, así hay que saber qué tipo de textos y de actividades interesan al grupo.

No obstante, dichas dificultades también nos molestan en los libros didácticos. ¿No estamos siempre enojados porque el libro didáctico no está de acuerdo con los intereses de los alumnos o porque los textos no están actualizados? Son estas dificultades las que, si estan bien trabajadas por el profesor, se transforman en el puente para el interés del alumno por el aprendizaje y no rompen el diálogo del profesor con el alumno.

Para ejemplificar nuestra posición les presentamos algunas propuestas didácticas organizadas por nosotras a partir de materiales auténticos: periódicos, revistas, anuncios, etc. Estos materiales forman parte de un libro elaborado para la enseñanza del español como lengua extranjera - modalidad Educación a Distancia para el Ejército Brasileño: *Telensino de Espanhol - Básico I , volumen 2.*

El curso tiene la duración de seis años y está dividido en niveles (básico, intermedio y avanzado). Cada uno se divide en dos: básico I y II, intermedio I y II y avanzado I y II que a su vez, se dividen en 2 volúmenes, por ejemplo: básico I (volumen I y II), etc. De esta forma el curso se compone de 12 libros y sus respectivas casetes y tiene como objeto (aunque sea educación a distancia) desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

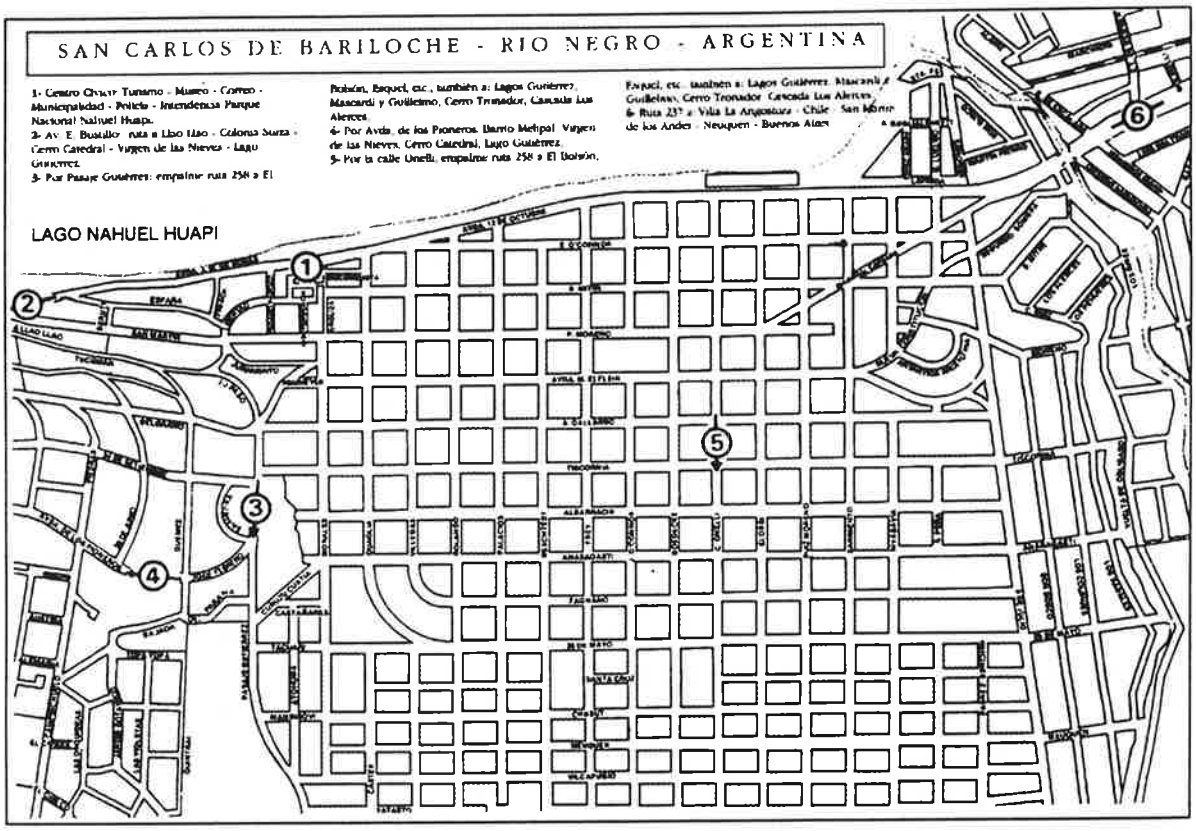
Como tenemos la particularidad de no poseer la presencia fisica del profesor en clase (los alumnos se comunican con nosotros a través de cartas, teléfono, fax o algunas veces, personalmente) y el alumnado se restringe a los oficiales, suboficiales y sargentos del Ejército Brasileño, los libros didácticos disponibles no se adaptan a nuestra realidad ni tampoco a la de nuestros alumnos. La manera encontrada para solucionar este problema fue la elaboración, por los propios profesores, del material didáctico utilizado por los alumnos, tanto los libros como las casetes. También nos encontramos con las mismas dificultades señaladas anteriormente: al término de la elaboración de los 12 libros hace falta una reestructuración metodológica necesaria después de seis años de uso. Ello supone la elaboración de nuevos libros según las tendencias actuales del español como LE.

Este material presenta además del vocabulario común en la enseñanza del español LE, términos y textos militares que son importantes para la realidad de nuestros aprendices. Aunque nos encontremos con una modalidad distinta de educación, las dificultades encontradas para confeccionar el material didáctico son las mismas y gran parte de las propuestas también puede ser utilizada en la enseñanza presencial (profesor/alumno) como veremos a continuación:

1ª propuesta

2ª propuesta

3ª propuesta



Estas actividades forman parte del libro Básico I volumen 2 y están incluídas en unidades temáticas: casa, viaje y ejercicio de repaso (trayectos y dirección), respectivamente. Una vez que cada libro se compone de cinco unidades y cada unidad de cinco fragmentos, elegimos los dos últimos segmentos para trabajar materiales auténticos relacionados con tema de la unidad. Los objetivos didácticos propuestos para dichos segmentos son: obtener información en documento escrito, buscar información específica, desarrollar la interpretación e interpretar el texto. El alumno recibe también una casete en la que encuentra, además de actividades de producción oral, los mismos materiales auténticos - los textos escritos - grabados. Cabe señalar que, en el caso específico de las cintas, seguimos la orientación de Ommagio y lo clasificamos como material auténtico simulado. Generalmente, eligimos el material por la posibilidad que ofrece de presentar vocabulario y situaciones usuales de la lengua, es decir, de poner al alumno en contacto con situaciones reales de uso de la lengua.

Respecto a esto cabe subrayar que el material utilizado no debe ser jamás adaptado, una vez elegido el texto, éste debe ser presentado al alumno en su forma íntegra, sin ninguna adaptación de vocabulario, según ya quedó dicho. El alumno debe ser capaz de deducir cualquier palabra por el contexto. Esta regla es básica cuando trabajamos con materiales auténticos, pues una vez adaptado, el material pierde su autenticidad. Así, desde el primer libro explicamos al alumno que le presentaremos textos con palabras aún desconocidas, pero que no debe intentar buscar el significado de todas, sino buscar a través de la deducción su significado.

De esta forma, en la primera propuesta destacada presentamos al alumno una receta con un vocabulario sencillo, pero desconocido para él. Trabajamos el problema de la deducción del vocabulario, aprovechando todos los recursos del texto como los dibujos, la distribución del texto, etc. Así, cuando se solicita del aprendiz que identifique el área semántica a la que pertenece la palabra *arenques*, el aprendiz utilizará el dibujo que aparece junto al nombre de la receta. Después, el propio aprendiz concluye que el elemento facilitador de su respuesta fue el dibujo de un pescado. Lo que se pretende es quitarle al alumno el vicio de traducir literalmente cada palabra y de esa forma acostumbrarlo a preocuparse por el significado global del texto. En las cuestiones siguientes por tratarse de un nivel inicial, hemos recurrido al portugués para presentar las palabras menos transparentes, pidiendo al alumno que relacione los significados con sus sinónimos. En un nivel más avanzado se podrían presentar los sinónimos ya en español. Estas actividades, sin ninguna adaptación, también pueden ser utilizadas en una clase de enseñanza presencial.

La segunda actividad presenta un fragmento de periódico con ofertas de viaje. El aprendiz está expuesto a una situación idéntica a la de un nativo que planea sus vacaciones y necesita informaciones específicas, es decir, en este tipo de situación él no va a utilizar todos los elementos del texto. Tales informaciones vienen determinadas ya al principio de la actividad cuando fijamos el período de vacaciones disponible y, a partir de ahí, el alumno tiene que buscar el tipo de viaje que puede hacer, el tipo de habitación que puede elegir, etc. Las tareas se proponen bajo la forma de piezas de un rompecabezas que el alumno debe organizar para llegar a la construcción del significado. Son pues, tareas de naturaleza cognitiva y no simplemente de decodificación o identificación (como solemos encontrar en muchos libros didácticos).

La última actividad seleccionada presenta un mapa de calles de San Carlos de Bariloche - Argentina. Cabe resaltar que no se trata de un mapa simulado con fines didácticos, como tantas veces encontramos en los materiales de enseñanza de español LE, sino un material auténtico. En esta propuesta, el aprendiz también se encuentra con una situación cotidiana: orientarse en una ciudad desconocida. Pretendemos simular distintos problemas a los que tiene que buscar la solución en el mapa, por ejemplo: ir del Centro Cívico a la Avda. Las Pioneras. Por ello, esa actividad se define, una vez más, como una actividad cognitiva.

Lo que hemos pretendido con las actividades destacadas y todo lo expuesto es señalar al profesor la importancia de organizar su propio material según las necesidades de sus aprendices, la posibilidad de hacerlo y, más que todo, de reemplazar la figura del autor del libro texto (la tercera persona), redimensionando su práctica pedagógica.

Creemos que el profesor debe partir de esta filosofía para elaborar su propio material de clase, a pesar de las dificultades señaladas para esta labor (por más difícil que les pueda parecer, en verdad no lo es): el coste de tiempo para la investigación teórica y el dinero para la adquisición de los documentos auténticos. Los beneficios al elaborar el propio material son evidentes ya que estaremos trabajando con vistas a desarrollar en nuestros aprendices habilidades cognitivas y de esa manera recuperamos el verdadero significado del aprendizaje de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA:

OMAGGIO, Alice C. *Teaching Language in context*. USA: Heinle & Heinle, 1986.

PUTZIGER, Militza Backich. *Leitura em francês língua estrangeira: o ensino da gramática*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1994. 168 fl. mimeo. Dissertação de mestrado em Língua Francesa e Literaturas de língua francesa

RINVOLUCRI, Mario. El problema de la tercera persona en la enseñanza y el aprendizaje. In: *Cable*. Madrid: Selecciones Gráficas, 5: 3-5, abril, 1990.

SANTOS, Ana Cristina dos, MENEZES, Elza E. Duran e SEBOLD, Maria M. R. Q. *Telensino de espanhol, básico I*. Rio de Janeiro: Ministério do Exército/Centro de Estudos de Pessoal, 1996. v.2.

PROGRAMA

IV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

São Paulo, 21 de septiembre de 1996

PROGRAMA:

8:30 hs - Presentación

9:00 hs - Apertura
- Conferencia Plenaria: *La red mundial y el futuro profesor de español* - **Walter Costa**

10:00 - 10:30 hs - Conferencias

GRUPO 1

Trabajando el dibujo animado en video y la historieta infantil en cinta cassette
Prosolina Alves Marra

GRUPO 2

El papel del profesor de español ante una nueva cultura que emerge de la informática y la imagen
Juan Guillermo Díaz Droguett

10:30 - 11:00 hs - Conferencia

GRUPO 2

Elaboración de material para comprensión y producción del discurso oral auténtico a partir de grabaciones en video y audio.
Diego Germán Huber

11:00 - 11:30 hs - Intervalo

11:30 - 12:00 hs - Conferencias

GRUPO 1

Música: material auténtico para la enseñanza del español
Mônica Ferreira Mayrink

GRUPO 2

La oralidad y la producción escrita de español como lengua extranjera
María Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

12:00 - 12:30 hs - Conferencias

GRUPO 1

Lacas, cremas y cia. en la clase de español como lengua extranjera
Mônica Farias Fernández

GRUPO 2

Uso de la música como material de revisión gramatical
Carmen Rivas Maximus Denis

12:30 - 14:00 hs - Almuerzo

14:00 - 14:30 hs - Conferencia

GRUPO 2

Sugerencias para el trabajo con textos auténticos en clases de lengua extranjera
Roseli Barros Cunha

14:30 - 15:00 hs - Conferencia

GRUPO 2

La dimensión interpretativa en el trabajo con textos auténticos en el aula de español como lengua extranjera
Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa

15:00 - 15:30 hs - Conferencias

GRUPO 1

Vamos a usar el diario
Susana Beatriz Slepoy de Zipman

GRUPO 2

El "cloze" como examen de comprensión de lectura en textos de lengua española
Massilia Maria Lira Dias

15:30 - 16:00 hs - Intervalo

16:00 - 16:30 hs - Conferencias

GRUPO 1

Fichas de lectura interactiva de textos de lo cotidiano
Cristina de Souza Vergnano Junger

GRUPO 2

La utilización de historietas y chistes gráficos en la enseñanza de español para estudiantes brasileños: una realidad " tragicómica"
Simone N. Campos y Javier Llano

16:30 - 17:00 hs - Conferencias

GRUPO 1

Acercamiento a un texto televisivo en la enseñanza del español
Pascual Hernández del Moral

GRUPO 2

El problema de la autenticidad y el material didáctico
Ana Cristina dos Santos, Elza Elizabeth Duran de Menezes y Maria Mercedes R. Q. Sebold

17:00 - 17:30 hs - Clausura y entrega de las últimas publicaciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil