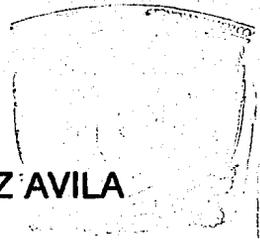


2ej
19

EL TEXTO DRAMATICO Y SUS POSIBILIDADES DE MANEJO DIDACTICO EN UNA SEGUNDA LENGUA.

PATRICIA IRENE MARTINEZ AVILA



☆ FEB 17 1989 ☆

SECRETARIA DE
ASUNTOS ESCOLARES

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN
LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

MEXICO D.F.

1989

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

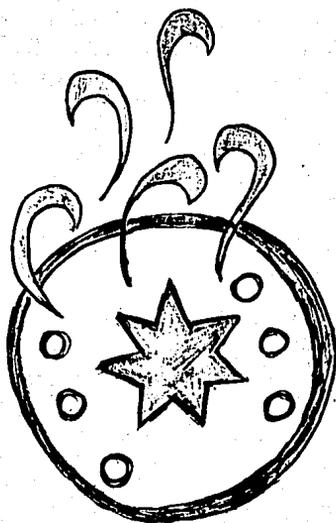
El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

1	Antecedentes	14
1.1	Enseñanza de lenguas a través de los años	17
1.1.1.	Aportaciones de las ciencias sociales	22
1.1.2.	Proceso enseñanza-aprendizaje. Adquisición	38
1.2	La lingüística aplicada	52
1.3	Algunos enfoques en la enseñanza de L2	60
1.3.1	Enfoque funcionalista	71
1.3.2	Enfoque comunicativo	77
2	El texto dramático como material didáctico	108
2.1	El texto dramático	111
2.1.1.	Criterio para la selección del corpus	116
2.1.2.	Definición del corpus, montaje, grabación	120
2.1.3.	Presentación del material	124
2.2	Proposición de análisis prepedagógico del material	131
2.2.1.	Análisis sociolingüístico	134
2.2.2.	Análisis en términos de comunicación	138
2.2.3	Análisis de las interacciones	144
2.2.4.	Análisis en actos de habla	156
2.2.5.	Análisis de funciones	167
2.2.6	Análisis textual	174
2.2.7.	Análisis enunciativo	186
2.2.8.	Análisis de temas	200
2.2.9.	Análisis semiológico	204
2.3	Definición de los objetivos	209

2.4	Progresión	211
3	La enseñanza de segunda lengua en el centro de enseñanza para extranjeros en la U.N.A.M.	221
3.1.	Breve resumen histórico	221
3.2.	Perfil actual del alumno	221
3.3.	Recursos de la escuela	232
4	Experiencia de la utilización de textos dramáticos en un curso intensivo	241
4.1.	Características del grupo	241
4.2	Función del profesor	243
4.3.	Estrategias de enseñanza	244
4.3.1.	Estrategias sobre el material	245
4.3.1.1.	Presentación del material para comprensión auditiva.	249
4.3.1.2.	Presentación del material para comprensión de lectura.	253
4.3.2.	Estrategias y dinámicas de grupo	260
4.3.2.1.	El uso del espacio	260
4.3.2.2	Dinámicas	262
4.4.	Evaluación del grupo	265
5	Evaluación y aplicación del material	273
5.1	Posibilidades de evaluación	273
5.1.2.	Evaluación de los maestros	275
5.1.3.	Evaluación de los alumnos del curso intensivo de segundo nivel	276
5.2.	Aplicación del material	280
5.3.	Proposiciones	287
5.3.1.	Curso con textos dramáticos	287
5.3.2.	Taller de transición	287

5.3.3.	Taller de expresión dramática	288
5.3.4.	Taller de elaboración de material diáctico	289
6	Conclusiones	290
	Anexos	
	Bibliografía	



CITLALIN POCA
(cometa)

INTRODUCCION

LA POSIBILIDAD DE UTILIZAR TEXTOS DRAMATICOS DE AUTORES MEXICANOS COMO UN INSTRUMENTO DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPANOL L2.

En el momento actual el avance alcanzado por la investigación y la práctica sobre la enseñanza de lenguas presenta un gran número de posibilidades. El desarrollo de ciencias afines ha permitido la mejor comprensión de la didáctica de lenguas. Cómo se han enseñado las lenguas a través de los años, qué ciencias afines han contribuido a explicar el fenómeno del aprendizaje, la adquisición, enseñanza, cómo se plantea actualmente la tarea del lingüista y del maestro de lenguas, qué métodos y materiales se proponen, cuales son las orientaciones actuales. Dentro de este contexto propongo el texto dramático como respuesta a los requerimientos teóricos y metodológicos actuales. Seleccione un corpus bajo un criterio temático y sociocultural, lo sometí a diferentes tipos de análisis y lo preparé para que fuera utilizado en un salón de clase.

Para probar el material ubiqué un caso específico, la enseñanza de lenguas en el CEE, tomé como punto de referencia su historia, su curriculum y el perfil de sus alumnos. Grabé el material en sus instalaciones y lo apliqué en un curso intensivo en dicho centro. Maestros del mismo, conocieron utilizaron y formularon juicios criticos sobre el material. Evalué su

aplicación e hice algunas proposiciones sobre su uso más allá de las fronteras del centro.

La motivación principal para elegir este tema fue mi interés por la lengua española, lengua compartida con gran parte de los países del mundo, mi interés porque el extranjero que viene a México y recurre a la Universidad se lleve una visión integral del país aún cuando su estancia sea efímera y por último mi interés en el teatro como forma de expresión y de recreación humana. Un hecho fortuito me permitió aprender una segunda lengua al mismo tiempo que hacía estudios teatrales, gracias a este hecho experimenté en un mismo momento dos dominios del conocimiento y la expresión humana.

Al acercarme a los textos sobre diáctica de lenguas - generalmente en otras lenguas - al entrevistarme con maestros de español L2, de francés e inglés LE, constaté la necesidad de que se ampliaran las investigaciones sobre la didáctica del español LE y L2, de que se impulsara la investigación y se recogiera el testimonio de los maestros tradicionales de lenguas, de que se prepararan nuevos maestros en las disciplinas básicas de la especialidad, de maestros de L2 que se permitieran convertir su salón de clase en un laboratorio permanente de creatividad, investigación y experimentación. Por todas estas razones de inquietud personal y de necesidad real decidí elaborar este trabajo.

Para desarrollarlo recurrí a las siguientes fuentes de

conocimiento: obras especializadas, de las que extraje un marco teórico y los puntos de referencia de los principales autores que han impulsado el enfoque comunicativo. Obras generales en las cuales investigué el origen de los términos y de los conceptos que eran expuestos por otros autores: los artículos de revistas especializadas fueron de relevante importancia, pues en su mayoría escritos por investigadores maestros, me permitieron comparar experiencias y vislumbrar muy de cerca la situación del salón de clase. Los artículos de revistas de divulgación me permitieron encontrar rastros de tipo histórico. Las gramáticas y los diccionarios especializados fueron indispensables así como los textos de teatro de los cuales extraje los fragmentos. Además recurrí al estudio de tesis y de conferencias sobre el tema, observación de clases de español L2, entrevistas a alumnos y maestros, sobre el proyecto de tesis y sobre el material elaborado.

En cuanto a la metodología, después de la selección crítica de materiales, los preparé y los apliqué, ya que a través de la realización pedagógica es como mejor se puede determinar el alcance del material así como sus riesgos. Posteriormente hice entrevistas y encuestas sobre su utilización, analicé los resultados y saqué conclusiones.

En nuestro país se ha estudiado poco sobre la enseñanza de español L2, las razones: falta de subsidio, de personal, pero sobre todo, falta de interés de las instituciones educativas.

Hasta hace relativamente poco tiempo, se introdujo en el curriculum de la carrera de Lengua y literatura hispánicas en el Sistema de Universidad Abierta, la opción terminal de didáctica del español LM y L2 .

En las bibliotecas existe solo un libro reciente de Linguística aplicada a la enseñanza del español L2 de la maestra Ana María Maqueo (1984) libro de enfoque teórico, la tesis de maestría de la misma autora refiere su experiencia en el salón de clase.

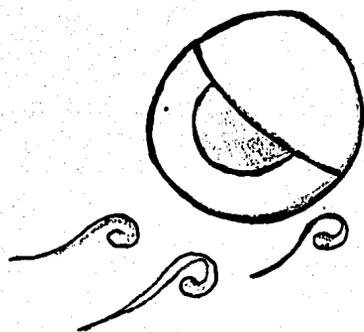
El CEE actualmente impulsa una investigación colectiva sobre la formulación de una "Gramática comunicativa del español L2", se están elaborando además, nuevos libros de texto para los cinco niveles, estructurados según el enfoque comunicativo. Este trabajo pretende contribuir a dicha investigación colectiva, a desarrollar la didáctica del español y complementar la actividad práctica de la enseñanza. La amplitud de la tesis responde a mi pretensión de brindar un panorama de las múltiples interrogantes a las que se enfrenta cotidianamente el maestro de lenguas y darle la posibilidad de acceso a las diferentes fuentes de información.

Durante el desarrollo del trabajo he descubierto una serie de aspectos interesantes que valdría la pena que fueran investigados: problemas relativos a la lingüística contrastante entre español y otras lenguas, respecto al proceso de adquisición, la función del error y su corrección o no corrección, respecto a las estrategias de enseñanza, los

recursos didácticos del teatro, o la participación, el habla y el silencio del profesor en el salón de clase, y respecto a la elaboración de material didáctico, investigación y producción de material radiofónico y audiovisual o " video- tape ". Por mencionar sólo algunos aspectos.

La hipótesis para hacer este trabajo surgió en 1985 durante el seminario de tesis que forma parte del curriculum de la Licenciatura en el S.U.A., desde entonces incursioné en el vasto campo de la didáctica de lenguas: mucho tiempo transcurrió entre ubicar bibliografía, hacer entrevistas, recabar información, seleccionar el material, observar clases y la elaboración real de la tesis, consistente en trabajar sobre el material seleccionado, analizarlo, grabarlo y ponerlo a prueba, estructurar, dar cuerpo y redactar la tesis. Este periodo comprendió de fines de 1986 a la fecha.

CEE. ó CEPE. (Centro de enseñanza para extranjeros)



IX-NÁHUAC
(ojo que lee en el interior)

1. ANTECEDENTES

"Era la tierra toda de una sola lengua y de unas mismas palabras" y entonces, los hombres quisieron construir una " . . . torre cuya cúspide toque los cielos . . ." ante esta muestra de soberbia Yavé quiso castigarlos y dijo: "He aquí un pueblo uno, pues tienen todos una lengua sola . . . Bajemos pues y confundamos su lengua de modo que no se entiendan unos a otros". 1

Esta anécdota recibida de la tradición judeo-cristiana, marca un hito en la evolución del ser humano. A partir de un pueblo solo sin diferencia de lengua, surgen las lenguas, la diferenciación, la dispersión. El hombre adquiere conciencia de grupo, de pertenencia y de permanencia, y cambia su manera de expresarse y comunicarse. A la vuelta del tiempo no se entienden los miembros de los diferentes grupos entre sí. Desde entonces un hecho quedó claro: la ausencia de la lengua común producía la confusión y en consecuencia impedía la comunicación.

El fenómeno del lenguaje ha sido siempre objeto de estudio desde los más diferentes puntos de vista. Una de las descripciones de dicho fenómeno es la que propone Edward Sapir (1921) "El lenguaje, dice, es un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada" y más adelante agrega, que puede considerarse como un "sistema

funcional plenamente formado dentro de la constitución psíquica o espiritual del hombre". 2 Y aunque reconoce la base psicofísica del lenguaje, gracias a la cual es posible que se realice, señala también la posibilidad de estudiarlo como se estudia cualquier otra expresión de la cultura.

El lenguaje es un hecho individual, que surge, sin embargo en el seno de la sociedad, como resultado de la necesidad del hombre, de comunicarse, diferenciarse e identificarse. Es un hecho generalmente aceptado que es, además, uno de los vínculos más fuertes que integran a la sociedad.

El lenguaje es herencia y síntesis de las experiencias de las generaciones pasadas, y se prolonga más allá de la circunstancia efímera de cada vida humana.

El lenguaje como sistema de símbolos es capaz de representar hechos, realidades, ideas, y a través de estas representaciones realizar intercambios sociales o bien servir como soporte del pensamiento.

Actualmente, la definición, la descripción, la adquisición y el uso del lenguaje siguen siendo temas de controversia y de investigación.

La facultad del lenguaje se manifiesta a través de la lengua. La lengua es un producto social, fenómeno vivo e inestable que existe gracias a la interacción de los humanos. Es principalmente un fenómeno hablado, un conjunto estructurado de signos acústicos cuya realización requiere la intervención de órganos biológicamente adaptados así como la transmisión de

intercambios neuronales a nivel cerebral que coordinen los órganos articulatorios y auditivos conjuntamente. 3

El habla es una realización personal que se convierte en un factor dominante de la personalidad de cada ser humano. Es el principal vehículo de su pensamiento, medio de expresión y de contacto y comunicación con los demás hombres.

Aunque la realización del habla es individual, se encuentra enmarcada y determinada por factores sociales, lugar tiempo y circunstancia en los que se encuentra el individuo.

La capacidad de hablar y de comunicarse es producto de la movilización de fuerzas personales y sociales. En el nivel social se establece la calidad de la relación humana, de la experiencia estética, afectiva y creativa. El desarrollo de estos aspectos lleva consigo la necesidad de comunicar, no sólo para satisfacer necesidades primarias sino como impulso de la capacidad creativa.

La sociedad está organizada en grupos que se distinguen entre sí por factores históricos, geográficos, económicos, culturales. Los grupos tienen elementos internos de cohesión que rigen las relaciones de sus miembros:

"Todo hablante es intérprete y actor de un grupo y su relación con los demás estará regida por su pertenencia sociocultural, por la representación del mundo, los modelos de comportamiento, los ritos de interacción, los deseos de identificación o diferenciación, de dominación y en fin, por un sistema de valores" 4

A esta idea de síntesis de André Abbou agregaría un factor

más, la permanencia.

De acuerdo con las consideraciones aquí expresadas; el lenguaje es común a todo ser humano. se realiza por y para cada ser humano. La lengua es la realización de la facultad del lenguaje. es individual y socialmente diferenciada según las condiciones del grupo. Si el lenguaje une, la lengua distingue, confunde y separa. Pero el ser humano no se ha conformado con esta realidad y ha buscado siempre la forma de regresar a esa situación de privilegio, y sucedió alguna vez:

"Aparecieron como divididas. lenguas de fuego que se posaron sobre cada uno de ellos. quedando todos llenos de espíritu santo, y comenzaron a hablar en lenguas extrañas según que el espíritu les daba... se juntó una muchedumbre que se quedó confusa al oírlos hablar cada uno en su propia lengua ... (y decían) los oímos hablar en nuestras propias lenguas las grandezas de Dios" 5

Ese grupo de privilegiados tuvieron el don de hablar otras lenguas porque tenían algo que comunicar. En el momento actual podemos volver la vista atrás y asombrarnos de lo que los investigadores, pedagogos, maestros, filósofos y en fin hombres de paz han hecho en el intento de recuperar el don de hablar y comprender otras lenguas.

1.1. ENSEÑANZA DE LENGUAS A TRAVÉS DE LOS AÑOS.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas han sido actividades motivadas por razones económicas, políticas, sociales y culturales. Se encargaron de esta actividad diferentes

instituciones sociales, escuelas, universidades y academias, otras veces empresas comerciales, editoriales o bien, organismos militares.

En los siglos XVI y XVII la enseñanza de lenguas extranjeras era llevada a cabo por maestros que tenían claro el objetivo final: "enseñar a los alumnos a hablar la lengua que enseñaban" pero en el modo de alcanzar este objetivo se observaban dos tendencias, una empirista, sostenían que "hablando se aprende a hablar", no daban importancia a problemas teóricos de la gramática y utilizaban diálogos.

Por otro lado la tendencia de los teóricos que intentaban describir las lenguas conforme a un patrón gramatical, la gramática del latín, y a partir de esta reducción llegaban a la adquisición de la lengua extranjera. Sus manuales eran trilingües. (LE --- Lat --- LM*) Posteriormente, hacia 1660 la gramática de Port-Royal sustituye al latín. Más adelante, entre las dos corrientes se creó una posición intermedia, cuyos textos mostraban un equilibrio entre el método teórico y consejos y actividades prácticas que incluían diálogos en situación. 6

Hacia el siglo XVIII los maestros se orientaron de nuevo hacia la teoría. Surgió la idea de los sistemas hipotéticos de gramáticas universales que contuvieran la clave de todas las lenguas.

*En el punto 1.1.2. se hará una definición adecuada de términos como LM, LE Y L2.

En el siglo XIX se institucionalizó la enseñanza de lengua extranjera, se volvió obligatoria su adquisición a nivel medio y superior. Esto permitió el estudio sistemático de la enseñanza. El objetivo que se proponían era el de conducir al alumno al conocimiento de textos, por este motivo la enseñanza se concentró en desarrollar habilidades para la traducción. A pesar de que la lingüística teórica empezó a hacer avances notables, éstos permanecieron lejos del conocimiento de los maestros de lenguas, quiénes la mayoría de las veces se preparaban sobre la marcha.

En el siglo XX se han hecho grandes progresos. A partir de la segunda guerra mundial se renovó la metodología de la enseñanza de lenguas. Por necesidades militares las fuerzas armadas norteamericanas emprendieron la labor de enseñar lenguas extranjeras a un gran número de personas en un mínimo de tiempo, sus objetivos eran: "Ser capaz de hablar una o más lenguas extranjeras, conocer los países donde se usan esas lenguas así como los factores que favorecen o ponen en peligro las relaciones del ejército" y más detalladamente se precisaba que "El objetivo de la enseñanza de idiomas es, comunicar al alumno el dominio de la lengua usual hablada".⁷ Este dominio comprendía la habilidad de hablar con fluidez y corrección, con una pronunciación próxima a la nativa, y una comprensión auditiva suficiente de la lengua hablada por los nativos. Se empleó el magnetófono, el radio y filmes sonoros en la lengua extranjera. Recomendaban: dedicar mucho tiempo a la práctica y

poco a la teoría, formar grupos pequeños y homogéneos, que el maestro fuera hablante nativo, que el alumno adquiriera conocimientos extraclase, que se aislara al alumno de su medio ambiente y se le sometiera a la influencia de estímulos de la lengua extranjera. Para cubrir los aspectos teóricos de estos cursos se solicitó la colaboración de eminentes lingüistas como directores de los mismos. El director daba una hora de teoría en la que se daba la instrucción sobre la estructura de la lengua, cuatro horas de práctica eran coordinadas por el hablante nativo, cuya función era ejercitar lo aprendido y dar ejercicios de conversación dentro de ciertos límites, pues dado el carácter bélico de los objetivos era de esperarse un fuerte control sobre los cursos.

La metodología propuesta confirmó que el avance en la locución y en la comprensión era mayor cuando se explicaban los ejercicios con gramática.

En la década de los cincuenta se establecen nuevos fundamentos lingüísticos psicológicos y pedagógicos. Se tomaron en cuenta aportaciones como los conceptos de lengua y habla de Ferdinand de Saussure, y algunos de la psicología conductista de B. J. Skinner.

En 1951 se instaló en París el primer laboratorio de idiomas en el cual se hacía uso de los medios audiovisuales, proyección de diapositivas y magnetófono. Esta situación exigió también el acopio de material didáctico adecuado a estos recursos. Gracias a esto en 1956 surge el primer curso de " Voix et images de

France" el cual fué precedido por el "Primer curso audiosual de inglés" también editado en París.

Los medios audiovisuales y audio-orales concibieron la lengua como instrumento para la comunicación, pero sin considerar su dimensión sociológica, por éste motivo la noción de comunicación fué sustituida por una noción próxima, la de situación. Con base en el modelo universalista se consideró que la lengua es adquirida de la misma manera por todos, independientemente de sus condiciones socioculturales. Se dió impulso a lo que se llamó "método activo" consistente en proyectar una secuencia dialogada acompañada del magnetófono, y en pedir al alumno que una vez comprendido el diálogo, lo repitiera y lo aplicara sobre ejercicios registrados en una cinta.

Estos métodos probaron su eficacia al aplicarse a grupos grandes y heterogéneos, sobre todo en los primeros niveles, favorecieron el progreso individual de los alumnos. Todo esto propició la reflexión entre los especialistas sobre el papel de los profesores, los lingüistas, los pedagogos, etc. 8

Para los años sesenta, había un consenso general sobre algunos conceptos: La lengua hablada tiene prioridad sobre la escrita, debido a que muestra más expresiones, la lengua es un sistema de hábitos o automatismos sintácticos, fonéticos, y melódicos, se necesita enseñar la lengua y no acerca de la lengua es decir hacer hincapié sobre la formación de automatismos más que sobre la exposición teórica de las

estructuras y reglas gramaticales. Y por último, que una lengua es lo que hablan los habitantes de un país y no lo que alguien cree que deberían hablar.

El progreso de los medios de comunicación y la intensa búsqueda de los investigadores de didáctica de lenguas abrieron nuevas perspectivas. En 1970 se hicieron importantes investigaciones como la del "Conseil de L'Europe" sobre el sistema de unidades capitalizables para el aprendizaje de L2, de las cuales resultó un nuevo enfoque de la lengua de acuerdo con un modelo sociocultural económico que la ubicaba dentro de la realidad cotidiana. Se efectuaron análisis inspirados en otras ciencias sociales tales como la etnología, antropología, etnometodología. 9

Es interesante observar como al cambiar las necesidades sociales se modifica el concepto de lengua y por consiguiente el enfoque pedagógico, sin duda que el alumno previsto por el Conseil de L'Europe es un alumno cualitativamente diferente al de las fuerzas armadas norteamericanas. Sin embargo cabe preguntarse si el proceso de adquisición es el mismo o cambia con las condiciones de enseñanza, si un método puede suplir las funciones del maestro, si el alumno puede, por sí mismo, adquirir la lengua, en fin temas que serán tratados en los siguientes puntos.

1.1.1. APORTACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

En la actualidad la didáctica de lenguas ha recibido aportes importantes de algunas ciencias afines, de ellas ha tomado

métodos, conceptos, y algunas veces solamente términos. Son notables los estudios hechos por Dell Hymes (1972) quién ha dado el nombre a la etnografía de la comunicación: "Etnometodología". Sus estudios han consistido en analizar los intercambios verbales en el seno de las comunidades en situaciones de comunicación.

La sociolingüística según Hymes es una ciencia surgida de la lógica interna de la lingüística orientada hacia la semántica y los actos de comunicación, que trata de explicar el sentido del lenguaje, en la vida, no en lo abstracto, no en las frases superficiales encontradas en los manuales, sino, en las vidas humanas concretas, reales, y sobre este objeto elaborar métodos de clasificación y descripción adecuados.

Este autor, considera que el lenguaje es un fenómeno complejo y variable aún dentro del monolingüismo (por ejemplo los tonos del habla: respeto, insolencia, broma etc. La distancia, intimidad social etc) Por lo cual sugiere un método descriptivo que sea a la vez etnográfico y lingüístico. 10

Algunas nociones de la proposición de Hymes sobre la interacción del lenguaje y la vida social son las siguientes:

- Comunidad de comunicación, es una comunidad que posee reglas que rigen el desenvolvimiento y la interpretación del habla, y reglas para la interpretación de, al menos, una variedad lingüística. Las reglas de gramática y de variedad de la lengua no son las mismas. Las comunidades mezclan con frecuencia lo que un lingüista discrimina como gramaticalmente aceptable o

como social o culturalmente aceptable. En otras palabras:
"Comunidad de comunicación es una unidad local representada de
manera precisa por un individuo, por el lugar en el que vive y
por las interacciones fundamentales que tiene con los otros"

- Situación de comunicación. Se refiere a la descripción de
actividades que se pueden identificar como integrales y que se
les pueda determinar sus fronteras. Desde el punto de vista
social general, se les puede llamar ceremonias o "partido de
tenis", desde otro punto de vista pueden considerarse como
situaciones políticas o estéticas, es decir, que sirven de
contexto a la manifestación de actividades políticas, estéticas
etc.

- Hecho de comunicación, éste término se aplicará a las
actividades o partes de actividades que están directamente
regidas por las reglas o normas del uso del habla. Un hecho de
comunicación puede consistir en un solo acto de comunicación
pero la mayor parte de las veces contendrá más Ej:

Una tardeada ----- situación de comunicación.

La conversación ----- hecho de comunicación.

Alguien cuenta un chiste ----- acto de comunicación.

Son los hechos y los actos de comunicación los que dan lugar
a la elaboración de reglas formales de selección y de
frecuencia.

El mismo acto se puede presentar en diferentes hechos y éstos
en diferentes situaciones.

- Acto de comunicación. es el elemento más pequeño de la serie, constituye un nivel distinto del de la frase y no se puede asimilar a ningún otro nivel gramatical. El nivel de los actos de comunicación se sitúa entre los niveles habituales de la gramática y el resto de un evento o de una situación de comunicación puesto que él implica normas que son a la vez sociales y lingüísticas. El conocimiento del valor que tienen es abstracto e instantáneo, y depende de un sistema autónomo de señales ligado a diferentes niveles gramaticales y a diferentes cuadros sociales.

Sobre el plan de los actos de comunicación se puede considerar el discurso desde un punto de vista sintagmático y desde un punto de vista paradigmático, es decir, tanto como una continuidad de actos de habla, o como el resultado de una elección efectuada en un momento determinado entre las clases de actos de comunicación.

- Estilos de comunicación. Se refiere a las formas de habla apropiadas, según los componentes lingüísticos, (fonología, sintaxis y semántica), la frecuencia y alternancia. Los estilos implican elementos y relaciones que tienen una función expresiva. La coherencia y la cohesión dependen de la frecuencia y alternancia de los actos, los estilos y los elementos sintácticos y semánticos.

Sobre la comunicación, Hymes propone un esquema de componentes con valor ético y heurístico. Parte del modelo tradicional:

EMISOR ---- mensaje ----RECEPTOR

Acepta un principio general que se refiere a los participantes y propone además dieciseis o diecisiete componentes, los cuáles pueden determinarse todos o no, y pueden ser redundantes, de entre ellos los más cercanos a nuestro objeto son:

- Forma del mensaje: es decir, la manera como se expresa lo que se dice.
- Contenido del mensaje, para distinguirlo de la forma, se expresa en la forma indirecta. Ej. El dijo . . . El dijo que. Tiene importancia para el análisis en cuanto al tema y cambio de tema. La forma y el contenido del mensaje son fundamentales para el acto de habla y el centro de su estructura sintáctica.
- Marco (geográfico, temporal y psicológico) las normas son diferentes, en la cocina, en el salón de clases o en un café.
- Los participantes: locutor, destinatario, receptor, auditor. (los roles son diferentes, según se trate del padre, esposo, vecino, doctor, maestro, hijo, etc.)
- Tono, se refiere al acento, la manera o el humor con que un acto se realiza: lúdico o serio, alegre o triste. La importancia del tono consiste en que cuándo se opone al contenido aparente de un acto, lo anula.
- Canal, la selección del canal se refiere a la elección de un medio de transmisión del habla, oral o escrita. Es necesario tener en cuenta el modo de utilizar el canal, ej. el canal oral puede ser usado para cantar, salmodiar, hablar, silbar etc.

- Formas de habla. Se refiere a las fuentes verbales de una comunidad: Lengua o dialectos, cuando las formas derivan históricamente de la tradición lingüística. Códigos, cuando las formas no son derivadas históricamente de la misma fuente o han sufrido transformaciones propias, ej. el latín vulgar y el clásico. En tercer lugar la especialización de uso, formas de habla reservadas a usos diversos. La palabra "registró" es utilizada por los ingleses para referirse a estos casos.

- Normas de interacción y normas de interpretación, las primeras se refieren a las propiedades y comportamientos que están ligadas a la comunicación, éstas normas implican el análisis de la estructura social de la comunidad y de sus relaciones sociales. Las normas de interpretación implican el sistema de creencias de una comunidad.

Estos son sólo algunos de los elementos que expone Hymes, su interesante proposición ha influido, sin duda, en las más recientes investigaciones sobre didáctica de lenguas.

La teoría del funcionalismo en sociología ilustrada por Talcot Parsons (1961) tuvo como preocupación principal contribuir a una teoría general de la acción, sus conceptos sobre acto y actor están muy próximos a los propuestos por Hymes y a algunos principios del enfoque comunicativo. Las descripciones e hipótesis que la didáctica reconoce actualmente como: estrategias educativas, modos de lectura, caminos de aprendizaje, construcción de hablas intermedias etc. están ligadas a conceptos de: procesos de regulación o de adaptación

a un medio cambiante de estructuras, de normas y de sistemas. Todo comprendido como fenómenos comunicativos pero con una interpretación funcional.

Tanto en antropología como en sociología ha habido términos en constante controversia, tal es el caso de "funcional" y "funcionalismo".

Malinowsky (1944) concibe el funcionalismo como un modo de interpretación de culturas, es decir, como un método de estudio de los fenómenos culturales. Cada cultura es un conjunto integrado y coherente, donde cada elemento tiene una o varias funciones en relación al todo o a las partes del todo.

Dentro de esta línea de pensamiento, la función es definida como la satisfacción de una necesidad. El funcionalismo establece una teoría de las necesidades (psicológicas, económicas, técnicas, sociales o culturales)

En una cultura todo rasgo puede ser asociado a uno o varios "sistemas de actividad organizada" es decir a una o varias instituciones. Cada institución, como sistema de actividad organizada se encuentra regida por normas. La cultura es entonces un conjunto de medios adaptados a los fines. En un aspecto instrumental. 11

Otra aportación considerable es la de la filosofía del lenguaje a partir de las propuestas de John L. Austin (1955) y John R. Searle (1972).

Para Austin, el único fenómeno real que merece ser estudiado es el acto lingüístico en la situación lingüística total. 12

Searle parte de la hipótesis de que el lenguaje es un comportamiento intencional regido por reglas: hablar una lengua es realizar actos de lenguaje* como: afirmar, ordenar, preguntar, hacer promesas, referir, predicar. Estos actos se hacen posibles por la presencia de ciertas reglas que rigen el empleo de los elementos lingüísticos. 13

Toda comunicación de naturaleza lingüística implica actos de la misma naturaleza. La unidad de comunicación lingüística es la producción o emisión del símbolo, la palabra o frase en lo que se realiza el acto de lenguaje. Los actos de lenguaje son las unidades mínimas de base de la comunicación lingüística.

Searle reconoció dos clases de estudios semánticos distintos e irreductibles, uno sobre las frases y la significación y otro sobre la producción de actos. La noción del significado de una frase implica que la simple enunciación de ésta con este significado preciso en una situación determinada, constituye el cumplimiento de un acto de lenguaje particular, de la misma manera, la noción de acto de lenguaje implica que existe una frase posible (o varias) cuya enunciación en una situación determinada constituye en virtud de su significado una realización de un acto de lenguaje particular.

El acto o los actos de lenguaje realizados en la enunciación de una frase son función del significado de la frase en cuestión. Sin embargo el significado de una frase no permite determinar de manera unívoca el tipo de acto realizado, ya que un locutor puede querer decir más de lo que dice, no obstante.

* EL ACTO DE LENGUAJE DE SEARLE CORRESPONDE AL ACTO DE HABLA DE AUSTIN.

en principio, siempre es posible decir exactamente lo que la frase tiene la intención de significar.

Searle sugirió que podría existir una serie de conexiones analíticas entre el acto, su significado, lo que el hablante quiere significar, la frase o cualquier otro elemento enunciado, la intención del hablante, lo comprendido por el oyente y la naturaleza de las reglas a las que obedecen los elementos lingüísticos

Clasificación de los actos:

Austin expuso tres dimensiones del uso de una oración y los llamó:

ACTO LOCUCIONARIO, cuando se lleva a cabo un acto al decir algo con un cierto sentido de referencia.

ACTO ILOCUCIONARIO, cuando se lleva a cabo un acto al decir algo como cosa diferente de realizar el acto de decir algo. Ej. informar, advertir.

ACTO PERLOCUCIONARIO, cuando con un acto locucionario y con él un acto ilocucionario se realiza un acto de otro tipo que involucra al auditor en su conducta.

Austin esbozó ciertas condiciones necesarias para la realización de estos actos.

Posteriormente Searle retomó algunos de estos términos, separó la referencia y el predicado de la noción de acto, puesto que la misma referencia y el mismo predicado pueden realizar actos de lenguaje complejos y diferentes. Su clasificación fué la siguiente:

ACTOS DE ENUNCIACION

ACTOS PROPOSICIONALES

ACTOS ILOCUTORIOS, PERLOCUTORIOS.

El acto de enunciación, correspondería al ilocucionario de Austin, consiste en el acto mismo de enunciar palabras, morfemas o frases. El acto proposicional puede referir o predicar y el acto ilocutorio sería el acto completo que incluye a los otros dos, y además realiza un acto diferente: preguntar, afirmar, criticar, exigir, discutir etc. El acto perlocutorio comprende el acto ilocucionario y sus consecuencias, es decir, los efectos que tales actos tienen sobre la acción, los pensamientos o las creencias de los oyentes. Ejemplo de verbos que expresan estos actos es: persuadir, asustar, convencer, inspirar. Esta división es convencional, en la práctica no se pueden separar.

Los actos enunciativos corresponden a la forma gramatical enunciada. La forma gramatical característica de los actos ilocucionarios es la oración, aún en el caso de que tuviera una sola palabra. Los actos proposicionales tienen como forma gramatical característica partes de oraciones: predicados para los actos predicativos y nombres propios, pronombres u otro tipo de grupos nominales para los actos referenciales. Estos actos no aparecen aislados, siempre acompañan un acto ilocucionario.

En el análisis de los actos ilocucionarios se destacan dos aspectos: intencional y convencional, el primero se refiere al

reconocimiento que el locutor hace de la intención del auditor y el convencional se refiere a la utilización del código de la lengua.

Al realizar un acto ilocucionario se lleva al interlocutor a reconocer lo que se quiere hacer, este efecto producido en el auditor (comprensión de lo que dice el locutor) se llama EFECTO ILOCUCIONARIO. Del lado del locutor existe la intención de significar una cosa y en consecuencia producir cierto efecto sobre el auditor quien al comprender lo que dice el locutor reconoce también sus intenciones, así, se puede concluir que:

- Comprender una frase es conocer su significado.
- La significación de la frase está determinada por reglas que especifican las condiciones de utilización y su razón de ser.
- Pronunciar una frase para significar implica la intención de que sea captada por el auditor.
- La frase constituye un medio convencional de realizar la intención de producir en el auditor un cierto efecto ilocucionario.

Searle considera los actos de lenguaje, como hechos institucionales que pueden ser explicados con referencia a las reglas constitutivas subyacentes, es decir, leyes que crean o definen formas de comportamiento. Así que para que un acto ilocucionario sea cumplido efectivamente en el empleo de una frase dada se requiere una serie de condiciones necesarias y suficientes. De la definición de estas condiciones Searle

dedujo tres tipos de reglas aplicables a algunos actos ilocucionarios: reglas preliminares, ej. de sinceridad, esenciales y de contenido proposicional.

Las expresiones referenciales son aquellas que sirven para identificar una cosa, un proceso, un suceso, una acción o cualquier otro tipo de ser individual o particular. Ej Tú, la guerra de independencia, mi periódico de ayer etc. Responden la pregunta ¿quién?, ¿qué?, ¿cuál?, gracias a esta función se reconocen independientemente de la forma gramatical o de la manera como realizan la función.

Un acto referencial definido dentro de un acto ilocucionario permite que el locutor identifique un objeto particular sobre el que se va a decir alguna cosa o se va a hacer alguna pregunta.

Las expresiones predicativas se emplean para atribuir una propiedad, presentan cierto contenido, son un acto dependiente, parte del acto ilocucionario total. La fuerza ilocucionaria actúa sobre el predicado de manera que determina el modo en que éste se relaciona con el objeto al que se refiere:

Pedro va	aserción
Ve, Pedro	orden
¿Vas Pedro?	pregunta etc.

Se puede decir, con objeto de aclarar que la referencia es neutra desde el punto de vista ilocucionario, no así la predicación presentada siempre bajo un modo ilocucionario.

En el acto ilocucionario la proposición constituye el

contenido y la función es la fuerza ilocucionara con la cual la proposición es presentada.

Austin también expuso una serie de recursos lingüísticos, siempre usados para dar un valor ilocutivo y por ende definir una función:

- En relación con los verbos, el modo ej. Si es imperativo:

cíerrela!	orden
Acompañada con otros elementos cambia el acto	
cíerrela...yo lo haría	consejo
cíerrela, si quiere	permiso
muy bien, entonces cíerrela	consentimiento
debería cerrarla .	orden sutil

- Tono de voz: advertencia, pregunta, protesta
- Adverbios y frases adverbiales empleados para demostrar efectos: rechazar, oponerse, asustarse,
- Partículas conectivas: por lo tanto, sin embargo, etc para concluir argumentar, conceder, insistir etc.
- Elementos paralingüísticos que acompañan a la expresión
- Las circunstancias de la expresión, la relación entre emisor y receptor.

Austin hizo una clasificación de los verbos y consideró su efecto ilocucionario:

Verbos judicativos, Ej: Absuelvo, juzgo, lo veo como, computo, ubico, determino, estimo, calculo, sitto, mido, etc.

Verbos ejercitativos, Ej: designo, ordeno, exijo, mando, multo, voto por, doy directivas, acuerdo, elijo, reclamo, renuncio, pido, presiono, suplico, anuncio, etc.

Verbos compromisorios. Ej: prometo, me comprometo, estoy determinado, me obligo, proyecto, lo haré, me empeño, aseguro que, juro, apuesto, consiento, tomo partido, tengo el propósito, garantizo, me consagro etc.

Verbos expositivos. Ej: enuncio, afirmo, niego, ejemplifico, respondo, describo, clasifico, identifico, observo, menciono, informo, aviso, digo, pregunto, testifico, acepto, objeto, etc.

Verbos corporativos. Ej: compadecer, felicitar, agradecer.

Más recientemente, los investigadores de la pragmática, entre otros Teun A. Van Dijk (1983) han modificado el concepto de la gramática, al postular que ésta no debe construirse sobre la base de intuiciones lingüísticas problemáticas, sino sobre observaciones del verdadero uso de la lengua. Cambios en la filosofía y en la lógica, sobre el sentido y la referencia de las expresiones, han conducido a la llamada "gramática del texto" bajo el supuesto de que la gramática de la lengua debe dar cuenta no sólo de las oraciones realizadas mediante emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, es decir, de los textos subyacentes de las emisiones.

De la proposición de Teun Van Dijk, sobre las estructuras y funciones del discurso también se tomaron instrumentos de análisis:

- Marco de conocimiento, conjunto estructurado de conocimientos convencionales, en torno a un concepto o situación, pedazos de

información general y convencional a disposición de los usuarios de una lengua.

- Macroestructuras semánticas, que dan cuenta del contenido global del discurso. especifican las relaciones que hay entre las estructuras semánticas de las oraciones de un discurso y la estructura que se llama tema.

- Macroproposiciones, son las proposiciones que forman parte de la macroestructura de un discurso y definen al tema.

- Macroreglas, necesarias para derivar el tema de un discurso, tienen la función de transformar, reducir y organizar la información semántica del discurso. y son:

- Supresión, dada una secuencia de proposiciones se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia. En otras palabras, sólo las proposiciones necesarias para la interpretación de otras.

- Generalización. Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la nueva proposición sustituye a la secuencia original.

- Construcción. dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que marca el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

El tipo de discurso determina la aplicación de las macroreglas.

Otros términos manejados por Van Dijk son los de coherencia

línea1, se refiere a las relaciones entre los elementos del discurso y coherencia del discurso, resultado de las relaciones de referencia del texto con la realidad, de la organización del texto, de las relaciones entre el emisor, los auditores y su texto.14

A partir de estas y muchas otras aportaciones se han hecho programas de enseñanza de lenguas. Esta heterogeneidad teórica de instrumentos descriptivos tiene su consecuencia en la vaguedad terminológica que se constata en los más recientes enfoques en didáctica. Diferentes maneras de describir el fenómeno de la comunicación, su funcionamiento, su enseñanza o adquisición, a partir de diferentes unidades de descripción.

1.1.2 PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. ADQUISICION.

Antes de considerar el lenguaje como objeto de aprendizaje, ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista: conocer los mecanismos de percepción del sonido peculiar del lenguaje hablado, vislumbrar los procesos neurofisiológicos en la corteza cerebral, descubrir los mecanismos motores del habla o su relación con el pensamiento, son sólo algunos de los campos de investigación que también conciernen a su aprendizaje y su adquisición.

La lingüística aplicada a la didáctica ha establecido una diferencia en las lenguas en función de las condiciones de adquisición y de enseñanza-aprendizaje: Lengua materna (LM), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

Se entiende por lengua materna (LM) aquella que se adquiere en la infancia como primer instrumento de comunicación, y que es empleada, la mayoría de las veces, en el país de origen del sujeto que habla.

Con relación al aprendizaje del niño los investigadores han hecho las siguientes consideraciones:

- El niño posee estructuras profundas del lenguaje innatas y universales.
- El niño genera una serie de aspectos cognoscitivos y desarrolla una inteligencia senso-motora sobre el medio que le rodea gracias a la cual puede organizar sus experiencias.
- A partir de estos elementos, el niño va a construir su habilidad para utilizar una lengua específica.
- Su aprendizaje consiste en la adquisición de reglas de transformación específicas, en los diferentes niveles:

fonología, morfología, sintaxis y semántica, que permiten traducir las relaciones de las estructuras profundas en enunciados producidos superficialmente.

- La utilización y el uso de formas verbales comienza hasta que se comprende su significado, dicho en otra forma, la adquisición de la sintaxis es concomitante con la significación que el niño intenta expresar en sus primeros enunciados.

Resumiendo se puede decir que el aprendizaje de la lengua es un acceso progresivo al dominio de las reglas que permiten producir enunciados correctos, esto es posible gracias a la acción perseverante del medio. 15

La segunda lengua y la lengua extranjera son instrumentos de comunicación secundarios auxiliares. La distinción entre ellas reside en que la LE es aprendida por individuos en un salón de clase, en un país ajeno a la misma la cuál no tiene función prioritaria dentro de la comunidad, por ejemplo el inglés en México. Por L2 se entiende la que se adquiere en contacto con el medio que la genera, en el país en que la lengua se habla y que cumple una función principal en la comunidad. La L2 puede presentarse en dos situaciones: una la de los pueblos colonizados que tienen su propia lengua, que es relegada por la lengua de los colonizadores, por ejemplo el francés en las colonias africanas, donde se enseña oficialmente como L2. Un caso similar sería la enseñanza del español a los pueblos indígenas. La otra situación es la de la lengua que se enseña a los emigrados, generalmente por cuestiones de trabajo.

Este fenómeno se observa en países desarrollados que reciben gran cantidad de emigrados, por esta razón también ahí se hacen

mas estudios sobre L2.

CONDICIONES DE ADQUISICION - APRENDIZAJE.

Las condiciones en que se adquiere la lengua se refieren a la edad, disposición (actitud, tiempo y espacio), habilidades (maduración muscular, discriminación auditiva), y necesidades del que aprende, y, al medio ambiente.

Al adquirir la lengua materna, cada elemento lingüístico adquirido va unido a un movimiento corporal, a un gesto, a un lugar determinado y en compañía de determinadas personas, de manera que todo este marco refuerza la memoria e incentiva el progreso de la adquisición. El niño sabe que hay una íntima relación entre gestos, movimientos, mímica y lenguaje.

Van Passel refiere unos estudios realizados en 1963, según los cuáles solamente los niños menores de doce años son capaces de asimilar una lengua de manera intuitiva y puramente imitativa. El adulto aprende la lengua de un modo racional y lógico haciendo uso de su voluntad e inteligencia, en su aprendizaje busca reglas que le permitan comprender y dominar el cúmulo de manifestaciones lingüísticas presentadas.

La adquisición de L2 se realiza siempre a una edad más avanzada, la percepción de la lengua ya no es la primera que se recibe ni tampoco en forma sincrética y global. La L2 se aborda desde el exterior de su propio sistema, para el alumno es extraña porque se encuentra fuera del área de esa lengua y porque su sistema es diferente del de la lengua propia.

A nivel fonético, se encuentra un sistema fonológico nuevo, con concordancias y oposiciones diferentes a las de LM. En el caso de la LM el niño se va integrando paulatinamente, penetra sucesiva y progresivamente en los sistemas fonológico, morfológico, sintáctico y lexicológico.

El alumno de L2 o LE empieza con un sistema de hábitos musculares y neuromusculares diferentes a los conocidos y empleados en la LM. Además dispone de tiempo limitado para el aprendizaje.

A través de los años los pedagogos han enjuiciado el papel que juega la lengua materna en la adquisición posterior de lenguas, dentro de éstas reflexiones parece importante mencionar las de Ilse Heckel (1984): "todo aprendizaje de un idioma extranjero y las facetas en que lo adquirimos nos conecta con nuestra niñez" 16, de ahí que sea conveniente recuperar el estado que nos impulsó a la adquisición de la LM, es decir encontrar de nuevo la necesidad de comunicar sin los elementos para hacerlo. Desde otro punto de vista, pero igualmente sugerente es la reflexión de Widdowson (1984). Al hablar de "nuestra experiencia del lenguaje" se refiere a nuestra experiencia en la adquisición de la LM, y nos dice que ésta nos provee de los datos necesarios para internalizar dos niveles, el del sistema de reglas, lingüístico, y el nivel esquemático de acción contextual. Dicho de otro modo, nuestra experiencia comprende símbolos y categorías de la competencia

lingüística e índices esquemáticos de las categorías de la competencia comunicativa. Así que el lenguaje que nosotros aprendemos mantiene rastros de su origen contextual y está asociado con patrones repetidos de interacción social donde fue o es usado el lenguaje. No es posible, que la sola adquisición del sistema simbólico constituya el proceso de aprendizaje de la lengua, no es posible, separar esta compleja experiencia del contexto en que sucede. Hasta aquí las reflexiones de Widdowson. 17

Sabemos por todo lo antes dicho que la adquisición o aprendizaje de L2 se da en condiciones diferentes y particulares: el estudiante adulto va por propia voluntad. Su motivación es inmediata y directa, desde el principio exige la adquisición de una competencia práctica, tiene además características que pueden ser desventajosas: casi siempre posee una serie de prejuicios previos respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, hábitos de estudio o vicios, como el de recurrir al diccionario, tendencia a traducir en lugar de comprender y producir, algunas veces hábitos que están en contra de los principios del método que se quiere proponer.

ADQUISICION.

La adquisición del lenguaje puede ser estudiado desde varios puntos de vista. Uno es el de la psicología y la teoría del aprendizaje, donde se hará hincapié en las cualidades propias de la lengua. Otro, desde el plano neurofisiológico, campo

actual de la neurolingüística que centra su atención sobre el sujeto que aprende. En la realidad es difícil aislar estos dos aspectos, en las descripciones hechas sobre el fenómeno de la adquisición se entremezclan ambos.

Para todos es claro que la adquisición de una lengua no se basa en simples procesos de repetición o mimetismo, en todo aprendizaje intervienen el plano neurofisiológico y el plano intelectual. La adquisición requiere de un reconocimiento de modelos lingüísticos, comprensión de los principios de su funcionamiento, deducción de esos modelos, de matrices verbales y por último la capacidad de producir a partir de esas matrices enunciados diferentes a los iniciales.

Charles Bouton (1978) después de valorar las aportaciones de algunos lingüistas propone un modelo tecnológico de la adquisición, con base en un enfoque contrastante entre el sistema de la LM y de la L2, él dice que el alumno cuenta con tres sistemas proporcionados por la LM: Sistema perceptor motor, conceptual motor y de síntesis, que determina la organización espacio-temporal de los enunciados. Estos sistemas están organizados desde la adquisición de la LM y se concretan a nivel de las coordinaciones neuromotrices que permiten la producción del discurso.

La introducción de una L2 sitúa al alumno frente a un nuevo uso de su comportamiento verbal. Se crea entonces un sistema de reacción a los sistemas previos, pero al mismo tiempo complementario a ellos. Este es un sistema temporal que sirve

de puente entre la LM y la L2 y obra como refuerzo positivo o negativo de los sistemas de base.

Sophie Moirand (1982) se refiere a un concepto similar al del sistema intermedio de Bouton, al que llama "competencia de comunicación intermedia" dice que la exposición a la lengua permite integrar ciertos elementos y ciertos datos sobre su funcionamiento. A partir de estos datos el estudiante va a hacer hipótesis y a reflexionar; considera los elementos memorizados y las hipótesis hechas, comprueba y supervisa su conocimiento transitorio (sistema intermedio) sea en comprensión o en producción. Así hace progresar el estado de su conocimiento. En este proceso entran a juego conocimientos lingüísticos y conocimientos socioculturales. A partir de estas consideraciones Sophie Moirand emite la hipótesis de las "competencias de comunicación transitorias", que pasarían por estados sucesivos e intermediarios, en los cuáles el equilibrio entre las diferentes manifestaciones del alumno sería inestable y transitorio.

Cuando el alumno se enfrenta a la L2 pasa por diferentes etapas, la primera, coinciden los estudiosos, es la percepción.

Sabemos del desconocimiento que existe sobre el funcionamiento del cerebro, no obstante sabemos que la percepción humana es estructural, es decir que la mente percibe a través de los sentidos compuestos de conjuntos, de estructuras. Si se trata de la vista, por ejemplo la lectura, el ojo no se detiene en cada letra, ni siquiera en cada palabra

sino que avanza a saltos va de un grupo de palabras a otro. En cuanto a la percepción auditiva se efectúa igualmente por medio de saltos sucesivos y desiguales registrando estructuras y no elementos autónomos.

La percepción, tanto auditiva como visual, depende del adiestramiento que se tenga y del grado de familiaridad que el sujeto tenga con el o los objetos percibidos, así como el significado de los mismos.

Si se aplican estos principios a la percepción del lenguaje se deduce, que el receptor percibe un conjunto acústico y psíquico llamado estructura o modelo. El oído registra y asimila cadenas significativas sonoras constituidas en conjuntos funcionales. Los aspectos particulares y sin valor funcional de las señales sonoras no perturban la percepción, por numerosos que sean, siempre que los aspectos funcionales sean predominantes o suficientemente determinantes. 18

Otros autores coinciden en que la "teoría de la percepción nos enseña que cuando una persona escucha por primera vez una frase en lengua extranjera, la percibe netamente separada de su fondo sonoro, muy rápidamente el oyente distingue las diferencias con los otros sonidos conocidos; descubre un ritmo, una entonación, una prosodia". 19

Widdowson (1984) señala respecto a la percepción que, nosotros tenemos habilidades para apoyar el uso natural del lenguaje, estas habilidades están jerárquicamente ordenadas, de manera que las habilidades de los niveles más bajos son

relegadas en favor de una dependencia automática de los niveles más altos. Por ejemplo, la discriminación de sonidos en el hablar, normalmente es llevada a cabo en un nivel bajo de conocimiento consciente, de este modo dejamos libre nuestra mente para manejar la transacción de significado con referencia a unidades lingüísticas mayores. Y advierte "Obviamente si tenemos que prestar atención, en el uso del lenguaje, a todas las descripciones lingüísticas a nivel fonológico, sintáctico, semántico, la comunicación sería una operación extremadamente difícil". 20

Aunque explicado en otros términos, Widdowson coincide en que la percepción es estructural, que tiene relación con el significado y la comunicación.

Después de la fase de percepción sigue la fase de comprensión. El oyente percibe estructuras que asocia a otras ya conocidas, lo que permite una comprensión más rápida. La comprensión del sistema de signos de una L2 requiere de poner en juego una serie de operaciones racionales, operaciones formales, hipotético inductivas, que implican relaciones de igualdad, identidad, y de diferencia entre lo mismo y lo otro, lo general y lo particular, las partes y el todo, de segmentación y de contigüidad. En esta fase, se promueve la resurgencia de fenómenos cognoscitivos anteriormente dominados, se trata de la actualización de un saber por la introducción de una dificultad nueva, de ahí la aparición de errores aberrantes. Danielle Bailly (1981) dice que una regla que podría

regir este fenómeno sería que cuando un objeto es demasiado nuevo o muy complejo, la mente capta con visión global, y genera simplificaciones lógicas tales como la transformación, la yuxtaposición, el sincretismo, lo que da lugar a amalgamas, asimilaciones, conclusiones apresuradas, generalizaciones excesivas, distribución errónea de valores, justificaciones fantasiosas etc.

La comprensión como forma activa de comunicación se relaciona con situaciones de comunicación, de decodificación, de textos imprevistos, para lo cual se requiere de técnicas de comprensión global, selectiva y detallada así como de la integración de éstos en la vida real.

D. Lehmann (1979) y otros establecen que "la comprensión se deriva de un doble conocimiento, el de los modelos de organización del discurso, y el de las referencias extralingüísticas de contenido". 21

De la comprensión se pasa a la expresión. A este respecto Sophie Moirand dice que comprender es producir significado y no recibirlo, como se había creído en la didáctica de lenguas, a partir de los datos del texto, reconstruyéndolo según una experiencia previa. Cada etapa de esta reconstrucción pone en juego la actividad mental del receptor, quién identifica, anticipa, verifica, elimina, se propone interpretaciones y, en fin, decide declarar que ha comprendido.

Por lo antes expuesto se puede decir que el proceso de la percepción, comprensión y producción es eminentemente

individual. Esto conduce a un enfoque de individualización del aprendizaje el cual excluye la idea de una adquisición igual para todos al mismo ritmo y según el mismo tipo de evaluación.

Individualidad implica libertad de apreciación de los factores y los comportamientos, libertad en cuanto a la elección de normas de comportamiento. El factor común a todos los estudiantes debe ser la comprensión y la inteligibilidad del modelo así como la adquisición de la habilidad receptiva y productiva necesaria para la realización de intercambios comunicativos. 22

APRENDIZAJE.

El aprendizaje, es un hecho que han tomado la psicología y la pedagogía como objeto de estudio y lo han descrito de manera diferente según el enfoque que trate. Una definición general del aprendizaje lo considera como un cambio de comportamiento relativamente permanente que ocurre como resultado de la práctica.

La psicología estructuralista fundamenta que el aprendizaje se lleva a cabo sobre tres principios:

- El principio fenomenológico según el cual la conciencia no nos da elementos, sino conjuntos.
- El principio funcional según el cual no se pueden analizar las propiedades y las funciones de esos conjuntos como elementos moleculares autónomos.
- El principio genético según el cual las primeras percepciones son siempre globales (sincréticas) y más tarde se diferencian y se estructuran.

Asombran los factores de similitud con el aprendizaje de LM.

Todo esto significa que el aprendizaje es una adquisición de estructuras cognoscitivas y activas. Estos principios al ser válidos para todos los aspectos del comportamiento humano, se pueden aplicar al aprendizaje de la lengua.

Sobre este punto Eddy Roulet cita la definición de Jakovowits: El aprendizaje de una lengua consiste en el descubrimiento o reconstrucción progresiva de las estructuras y de las reglas de empleo de la lengua, por las inferencias inductivas y deductivas guiadas, mediante la conservación de muestras de la L2 en situación de comunicación. Esta reconstrucción se puede hacer por vías diferentes en función de las necesidades, las aptitudes y las estrategias de aprendizaje de los individuos.

Una etapa en el aprendizaje de lenguas es la llamada "plataforma del aprendizaje". Este concepto se refiere a un período intermedio, sin progreso notable en el proceso del aprendizaje. Este se estanca por razones no fácilmente definibles y persiste más allá de los esfuerzos por romperlo. Las causas mencionadas se refieren a que hay un desfase entre la comprensión y la capacidad del estudiante para producir o aplicar los conocimientos adquiridos, la acumulación de elementos nuevos aumenta el acervo del estudiante, pero esto no corresponde al tiempo de aplicación y transferencia. Así se produce una especie de congestión. Este período es especialmente importante, pues al carecer de motivación, porque no hay progreso, es fácil la deserción y el desánimo. En este

período también sucede que el oído y la mente se habitúan a las modalidades y tonalidades de la L2 y se requiere de un tiempo mayor para lograr que los órganos de la fonación puedan habituarse a emitir los sonidos nuevos necesarios para la realización de la L2. Si se emplea la terminología anglosajona se puede decir que entre el estado "INPUT" (receptivo) y el estado "OUTPUT" (productivo) hay un estado intermedio, mas largo, durante el cual los estudiantes asimilan e integran gradualmente lo que se les enseña.

Sophie Moirand propone el modelo de Frauenfelder y Porquier (1979) sobre el proceso global básico del aprendizaje de la lengua extranjera (yo lo aplico a la L2) según el cual "todo lo que llega a la entrada (L'entrée, input) no es integrado (saisi, intake) o tomado, y todo lo que es tomado e integrado no es automáticamente producido. (sortie, output)".

Alan Maley (1980) describe dos tipos de procesos de aprendizaje: proceso de aprendizaje referido al tiempo de trabajo sobre la expresión correcta, gramática, y proceso de adquisición asociado con el tiempo de trabajo sobre la expresión espontánea.

Este autor dice que no todo lo que se aprende es necesariamente adquirido, es decir, que lo enseñado no pasa en su totalidad al sistema de aprendizaje no consciente del estudiante. De la misma manera que no todo lo que se adquiere se aprende por esfuerzo consciente.

Para Widdowson aprender una Lengua es simplemente la forma

de descubrir un procedimiento y artificio para internalizar un sistema. El supone que el estudiante actúa en una forma natural el uso del lenguaje, que sus expresiones inadecuadas son remiendos de todo lo que conforma su conocimiento, toma bajo su servicio el conocimiento, aun de su propia lengua con objeto de hacer posible su significado. Una singularidad del aprendizaje de lenguas, dice Widdowson, es la existencia de la capacidad para crear sentidos o dar significados según lo requiera la situación comunicativa.

La capacidad, entendida en el sentido de Widdowson, es la habilidad intermedia entre competencias y conocimiento, para permitir la realización de la comunicación. Es un principio necesario y fundamental en la adquisición y aprendizaje de nuevos conocimientos.

ENSEÑANZA.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza entre el alumno, el objeto del aprendizaje, la L2, y el maestro.

En los últimos años se ha cuestionado el rol tradicional del maestro, no es más el conocedor absoluto. Ahora se acepta que si bien, nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí.

El maestro de L2 posee, idealmente, la competencia comunicativa deseada por el estudiante. No obstante requiere de un conocimiento metalingüístico y de un adiestramiento didáctico que le permita influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo acelere o lo modere.

El maestro actúa sobre el objeto de enseñanza, la lengua, él mismo modifica su discurso frente a los alumnos. Interviene en la entrada, selecciona, reparte, presenta, explica las muestras de la lengua. Y en la salida: propone tareas, da instrucciones, corrige ejercicios y evalúa el progreso del aprendizaje.

Los medios y materiales didácticos son instrumentos auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su empleo debe estar conducido por un método y deben ser adecuados a las necesidades de los alumnos y a la organización de un plan de enseñanza.

A la forma en que el maestro efectúa todas estas actividades se le ha llamado estrategias de enseñanza.

Frente a estas estrategias de enseñanza el alumno hace intervenir, en su proceso de "toma" (intake) operaciones mentales de tipo cognoscitivo, base de todo aprendizaje. La forma en que el estudiante las moviliza depende de factores individuales: su conocimiento del mundo, sus conocimientos lingüísticos, el sistema aprendido conscientemente de una lengua de referencia, hábitos y la imagen que se tenga del aprendizaje de una lengua.

1.2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA. (LA)

Después de las consideraciones anteriores es bueno centrar la atención en la disciplina que ha tomado a cuestas la enseñanza de lenguas y que, inclusive, se ha confundido con ella, la lingüística aplicada.

La necesidad de definir el objeto de estudio de la lingüística aplicada y de unificar criterios llevó a que investigadores y lingüistas se reunieran en una convención con el fin de reflexionar sobre el tema. De ahí surgieron algunas coincidencias, y aún cuando no llegaron a definir la lingüística aplicada, al menos limitaban o bien proyectaban sus actividades.

Entre estas coincidencias son remarcables:

- La lingüística aplicada no significa aplicar la lingüística teórica.
- La lingüística aplicada es un puente entre disciplinas teóricas y actividades prácticas. Entre las disciplinas teóricas se situaba a la lingüística y a otras relacionadas con la lengua, y entre las prácticas, a la didáctica de lenguas y elaboración de materiales.
- La lingüística aplicada es actual y se caracteriza por una búsqueda de caminos de investigación. Su preocupación principal consiste en interpretar, aplicar y evaluar.

Por su parte R. Galisson, al hablar de la evolución de la lingüística aplicada, explica la razón por la que se confundía la enseñanza de lenguas y la LA, al dar cuenta de que en un primer estadio la materia por enseñar (la lengua) y cómo enseñarla (los métodos) formaban una unidad.

La LA se refiere a "que enseñar", se nutre de la lingüística general de donde toma las bases teóricas. La metodología se refiere a "como enseñar", se nutre de las ciencias de la educación, se encarga de la organización pedagógica de los materiales que la LA proporciona, elabora métodos y manuales con la ayuda de procesos y técnicas que rebasan el campo, propiamente dicho, de la enseñanza de lenguas.

El objeto de estudio de la lingüística y de la metodología es el mismo, la lengua, mientras la primera estudia su funcionamiento, la metodología trata de hacerla funcionar. Estas dos disciplinas se unen en la LA, que limita su objeto de estudio dentro de la utilidad inmediata de la lengua, por lo tanto Galisson define a la LA como pragmática, selectiva, actual y contrastante.

Es pragmática porque está condicionada por la demanda metodológica, su misión es satisfacer a públicos numerosos, interesados en las lenguas (industrias, negocios, medicina etc)

Es selectiva porque está al servicio de la enseñanza de lenguas, traducción, bilingüismo, y aspectos patológicos de la lengua.

Es actual, porque al ser vista la lengua como un medio de comunicación, se privilegia lo oral sobre lo escrito y se intenta que la lengua enseñada sea lo mas próxima posible a la del mundo exterior lo cual requiere de una renovación permanente, sobre todo a nivel de vocabulario.

Es contrastante, porque desde que la metodología tomó conciencia de la importancia de la lengua materna en la adquisición de L2 y LE, se estudian las interferencias y las transformaciones lingüísticas.

En la actualidad varios autores concuerdan en que si bien la lingüística teórica no ofrece ayuda en la enseñanza de lenguas, si proporciona una descripción del lenguaje detallada y comprensible. Suficientemente confiable para determinar como se

debe describir lo que se intenta enseñar.

RAZONES DE LA IMPLICACION DE LA LINGUISTICA TEORICA.

En tiempos recientes se ha hecho hincapié en que los lingüistas por varias razones están implicados directa y profundamente en la formación de profesores, porque el objeto de estudio de la lingüística es el lenguaje, la descripción de su sistema, sus reglas, la realización y reproducción de enunciados, el discurso. Porque la pedagogía se fundamenta en hipótesis sobre su funcionamiento. propuestas por la lingüística, porque el discurso es vehículo y materia de enseñanza.

La lingüística aplicada americana, propone principios serios de descripción de los sistemas lingüísticos y señala la posibilidad de evitar las confusiones y contradicciones de las gramáticas tradicionales y enuncia que, al determinar las reglas del funcionamiento de la lengua y de la producción de enunciados, se pueden trazar programas e instrucción para adquirir cierto dominio de las estructuras morfosintácticas básicas de la lengua.

LA TAREA DE LA LINGUISTICA APLICADA Y LOS PROFESORES DE LENGUAS.

Ante la distancia entre algunos teóricos y los maestros de lenguas, se comenzó la tarea de manejar los datos de la investigación teórica y analizar qué datos serían útiles en la

solución de los problemas prácticos de la enseñanza. Han surgido obras que tratan de poner a disposición de los maestros el conocimiento de las diferentes escuelas de la lingüística teórica, se sugiere la aplicación de estos enfoques y se muestra sus ventajas y sus límites.

Los investigadores se han enfrentado a dos hechos:

- La lingüística aplicada no puede por sí sola determinar el método en la enseñanza de la L2, ofrece, sin embargo, un cierto número de principios fundamentales dignos de ser tomados en cuenta, para evitar el riesgo de establecer una enseñanza que vaya en contra de la naturaleza misma del lenguaje.
- Que aspectos del campo de la lingüística teórica pueden considerarse de utilidad.

Respecto al primer punto se hace necesaria la mención de la complementación entre lingüística teórica y la metodología. En la práctica existen situaciones insoslayables y fundamentales, por ejemplo la imposibilidad de enseñar todo el léxico de una lengua, o la necesidad de tomar en cuenta los requerimientos de los alumnos y su antecedente lingüístico.

La lingüística aplicada hace selecciones que son productos brutos, la metodología propone un orden de descubrimiento y de progreso y encuentra además medios apropiados de presentación, dilucidación, fijación, reemplazo, control etc., en fin formas de refinar los productos lingüísticos brutos para convertirlos en productos de enseñanza asimilables por el alumno. 23

Con relación al segundo punto, que aspectos teóricos son útiles en la didáctica de lenguas, me parece que Widdowson describe claramente dos posiciones: La primera derivada del

análisis lingüístico y la segunda derivada de la "experiencia del uso del lenguaje". Ambos aspectos son teóricos aunque su enfoque sea diferente y el desarrollo actual de ambos enfoques sea ostensiblemente disparate:

El analista dice, representa el lenguaje en términos de un sistema abstracto dividido de acuerdo con principios y requerimientos científicos, es por lo tanto riguroso y preciso, exige una descripción correcta de los métodos. Este modelo puede representar el conocimiento básico que los hablantes tienen de su lengua pero que no usan en condiciones normales. El analista no explica la realización de la conducta comunicativa.

En el enfoque derivado de la experiencia del uso, el hablante se aproxima al área entera de las posibilidades o recursos comunicativos, es decir, al completo significado potencial de su lenguaje y al empleo de procedimientos de realización. Las reglas no pueden explicar todos los usos del lenguaje, pero "el uso del lenguaje" si es capaz de explicar, aún cuando las reglas que representan su significado han sido violadas. Esto es posible gracias, no sólo a que la gramática provee de reglas, sino a que el hablante posee otro tipo de conocimiento, "la experiencia del uso del lenguaje", la cual puede resolver ambigüedades. Su descripción está por hacerse y corresponde a ciencias relacionadas con la lengua más allá de la lingüística.

La enseñanza, al seguir un modelo u otro, adoptaría aspectos

teóricos diferentes, pero en ambos casos debe tener una dimensión teórica: esta dimensión teórica, consistiría, no en la aplicación de tal o cual investigación, sino en la aplicación de procedimientos que conduzcan a una investigación propia, que aunque inspirada en dichos descubrimientos se refiera a las actividades de la clase y al proceso pedagógico. Desde este punto de vista la investigación que emprenda no producirá "hechos" para ser asimilados y usados, sino "factores" que deberán ser estudiados en el contexto de la clase. A todo esto es, a lo que Widdowson llama "orientación teórica". Dentro de esta orientación, hace una proposición: la tarea del investigador sería describir la "competencia del lenguaje" y la del profesor de lenguas, hacer su proyecto de curso con base en esta descripción. El concepto clave de Widdowson es "competencia de lenguaje". El hace una clara diferencia entre la descripción del conocimiento del lenguaje y la interpretación o explicación del comportamiento del lenguaje.

La formulación original de Chomsky sobre el término "competencia", se refiere al conocimiento que los hablantes tienen de las reglas para la formulación de oraciones.

La oración, tanto como el signo, tiene doble valor, uno con relación al mundo externo y otro con relación al sistema mismo del que forma parte. Una pedagogía que se centrara en la oración trataría de implantar unidades analíticas de

descripción lingüística. imponer en la mente de los estudiantes lo que se ha llamado "competencia lingüística". Widdowson comenta que si bien, la competencia lingüística no es inadecuada para la definición de objetivos de enseñanza-aprendizaje, es necesaria también, la consideración de la competencia comunicativa y la capacidad, entendida como la habilidad del hablante para interpretar el valor del signo lingüístico y del enunciado. El lingüista puede ocuparse de las competencias, mientras que el maestro de lenguas asume la capacidad, ya que ésta representa el núcleo del uso del lenguaje y además el corazón mismo del procedimiento de aprendizaje.

No es fácil que lo que se investiga en lingüística teórica o en psicología pueda ser inmediatamente asumido o adaptado a la didáctica, a este respecto varios autores señalan la posición de Chomsky (1966), cuando declara, que "es difícil que la lingüística o la psicología hayan llegado a un nivel de comprensión teórica que las capacite para apoyar una tecnología de enseñanza de idiomas". No obstante Widdowson cita de nuevo a Chomsky (1971) en una posición mucho más conciliatoria:

"Es posible . . . que los principios de - psicología y lingüística y las investigaciones de estas disciplinas puedan provocar reflexiones provechosas en la enseñanza de lenguas, pero es mejor demostrar que presumir. Es el maestro de lenguas -- mismo, quien debe dar validez o refutar - cualquier proposición específica. Es muy poco lo que la psicología y la lingüística pueden hacer de verdad". (Quoted from Allen and Van Buren 1971:155). 24

Por todo lo dicho hasta el momento, se puede concluir, que el profesor es o puede ser investigador por propia cuenta, de los terrenos estudiados por otras ciencias y a la vez experimentador de hipótesis. La didáctica de lenguas tiene ahora puntos de observación desde la perspectiva de las ciencias sociales, además posee un sistema propio de análisis, tendrá por consiguiente sus propias conclusiones.

1.3 ALGUNOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA.

La enseñanza de segunda lengua (L2), como ya se ha visto, es una actividad que, si bien, la realiza el profesor frente a un grupo de alumnos, va precedida, o debe de ir en el mejor de los casos, de una investigación previa que tome en cuenta aspectos del lenguaje, objeto de enseñanza, de la metodología (proceso enseñanza-aprendizaje) y del alumno (sicología del aprendizaje). A través del tiempo se ha privilegiado uno u otro de éstos aspectos. Todo lo que se ha empleado ha sido de utilidad, todo ha tenido ventajas y naturalmente limitaciones. Aunque algún día haya sido pregonado tal o cual método como el sistema extraordinario que al mismo tiempo que corregía errores de métodos anteriores facilitaba el aprendizaje y prometía resultados sorprendentes.

La breve revisión que continúa está animada por el propósito de rescatar lo que en otro tiempo fué empleado y que sigue siendo vigente, revisar lo que ha sido rechazado y previo análisis, retomarlo para la práctica actual de la enseñanza.

EL METODO AUDIO-ORAL.

Citado por Van Passel (1973) nace de la escuela "behaviorista" americana, y del programa intensivo del ejercito americano. Tiene como base la teoria del "Verbal Behavior" de B.F. Skinner (1957). Sus principios fundamentales son los siguientes: El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso mecánico de formación de hábitos; la repetición constante y sistemática de ejercicios sobre frases modelo es practicada, hasta lograr la automatización estímulo-respuesta. El refuerzo de la conducta esperada (hábito) juega un papel importante, por esta razón se intensifica la repetición, y se promueve que la respuesta obtenida sea siempre la correcta, la verificación aparece después de cada ejercicio. Todo está inspirado en la educación programada de Skinner.

Este método concibe la lengua como una red de hábitos, un juego de asociaciones entre estímulos y respuestas establecidas por el reforzamiento de una realidad social. Con base en esto el alumno debía ser llevado a comportarse y a servirse de la lengua en una situación real. El método consistía en la presentación de diálogos donde los hechos, las personas y las situaciones se tomaban con la misma importancia que los hechos lingüísticos, ya que sólo así la lengua adquiría su dimensión completa. La forma hablada debía ser presentada antes que toda otra forma así que, las lecciones audio-orales se destinaban, sobre todo, para el principio del curso, la lectura y la escritura la aprendían posteriormente, la gramática la

adquirían con base en la deducción y la analogía (siempre y cuando los ejercicios previos hubieran sido seleccionados). Por último, se consideraba que el estudio de una lengua no era una actividad de orden intelectual, no se contemplaba la necesidad de una reflexión teórica del alumno sobre el sistema de la lengua. Como era un método que dependía en gran medida de la práctica, se recurrió al laboratorio de lenguas, como un medio indispensable de individualizar y ampliar la enseñanza.

EL METODO AUDIO-VISUAL/ESTRUCTURO-GLOBAL.

Se basa en las concepciones estructuralistas de Ferdinand de Saussure sobre todo en las que se refieren a la unidad fonético-acústica. El análisis fonético de la lengua constituye la base y el punto de partida en la redacción de las lecciones y los cursos. Según la explicación de P. Guberina (1965) "la parte fonética realiza el funcionamiento lexical de la fonética, de tal modo que una palabra pueda ser empleada en situaciones diferentes. Una frase será espontánea, reflejará bien las situaciones dadas si cada palabra es aprendida en una cadena sonora correcta".²⁵ Cada curso se fundaba sobre un diálogo que describía situaciones reales de la vida cotidiana, el contexto debía ser rico en elementos de enseñanza, de manera que la señal acústica adquiriese valor y se facilitara su asimilación. En sincronía con el sonido se presentaba una imagen para explicar la señal sonora. La presentación del material se hacía por conjuntos de situaciones frases,

enunciados, por eso se llamó global. Se llamó además estructural porque ponía el acento en las estructuras. La estructura de la lengua, una vez puesta en situación era analizada con la intención de conocer los diversos elementos constitutivos y estudiar su empleo. Esta frase llamada de "los mecanismos" ofrecía una síntesis y preparaba el camino para los ejercicios.

Este método, consideraba ya las necesidades de los alumnos, las cuales eran vistas desde dos puntos de vista: las del turista, problemas relativos a viaje, transacciones de compra-venta, vida cotidiana etc. El lenguaje, consecuentemente estaba relacionado con situaciones de hotel, restaurantes, tiendas, medios de transporte y de comunicación etc. Pero este nivel de lenguaje era insuficiente para establecer una relación más profunda con los nativos ya que no se tenían elementos para expresar las ideas propias sobre política, arte o asuntos personales. El otro punto de vista se dedicaba al alumno con necesidad de comunicarse ya fuera por cuestiones de negocios, estudios, trabajo o estancia, los requerimientos en estos casos eran totalmente diferentes: la lengua era considerada desde las primeras etapas como un medio de expresión y de comunicación. Se presentaba la comunicación como un "diálogo en una situación determinada" del cual el alumno debía deducir una idea de la organización interna de la lengua y su estructura. Se apoyaba además con un programa de frases-tipo.

EL METODO LOGICO-ESTRUCTURAL.

Se inspiraba en una metodología próxima a la teoría transformacional y generativa de la frase. Se partía de la estructura de la fórmula como unidad lingüística. Se consideraba que sería posible el aprendizaje y el aprovechamiento si se partía de algunos fenómenos lingüísticos estructurados regular y lógicamente inteligibles. El curso se presentaba bajo la forma de un sistema deductivo, una unidad lingüística, perfectamente delimitada al comenzar, producía una serie de frases nuevas por transformación y sustitución. Se concebía la lengua como fenómeno auditivo y como un sistema de orden y distribución. Se insistía también en los ejercicios de repetición, aunque ya no mecánica e irreflexiva, sino con un espíritu organizador. Se impulsaba la creación de hechos lingüísticos por imitación y la invención de situaciones. En el proceso de aprendizaje se favorecían los procedimientos inductivos y deductivos, lo cual daba pie a la explicación gramatical, indispensable en niveles más avanzados, cuando ya existía la habilidad para manipular los elementos formales más frecuentes.

Los cursos estructuralistas tienen algunas limitaciones: proporcionan un adiestramiento lingüístico, propician la formación de hábitos de estímulo-respuesta de tipo:

P: Hola, ¿cómo estás? R: bien, gracias.

pero no habilitan sobre el uso de este conocimiento. Con cierta

frecuencia las situaciones que se presentan son inventadas en función de una necesidad gramatical o estructural pero no son situaciones verosímiles ni naturales, esto imposibilita el uso natural de lo aprendido.

LOS METODOS GRAMATICALES.

He llamado métodos gramaticales a aquéllos en los que el maestro toma la gramática como fundamento del curso. Desde los orígenes de la gramática española, Nebrija (1492) consideró sus objetivos y señalaba, entre otros, el de que la gramática era un "manual para extranjeros" para que aprendieran la lengua aquellos pueblos que no la habían aprendido "por uso" cuando eran niños. Así como el latín, lengua muerta, se aprendía por su gramática, ésta se constituyó en "el arte para enseñar a escribir y hablar una lengua ajena, no la propia." En aquel tiempo no se pensaba que la gramática pudiera tener alguna utilidad para los que ya eran poseedores naturales de dicha lengua.

Con frecuencia ha despertado desazón entre los maestros que tienen la gramática como base de su enseñanza, el hecho de que corrientes innovadoras pregonen la necesidad de hacer a un lado el conocimiento de la gramática. Según lo que se ha observado, cuando se estudian con detenimiento las proposiciones de un nuevo método, se llega a la conclusión de que se hace necesaria la introducción de la gramática, lo que es diferente es el modo de aproximación o el método de descripción de los hechos gramaticales.

Por otro lado algunos alumnos están fuertemente condicionados al aprendizaje a través de la gramática, la cual consideran como una tabla de salvación en el mar de confusión que es una lengua que no se domina.

La lengua es concebida como un organismo, descendiente de otras lenguas, medio de comunicación entre los hombres, y su medio para expresar la perfecta correspondencia entre las ideas y las palabras. El canal de la lengua es el sonido. El lenguaje puede servir para expresar los pensamientos con propiedad, claridad, pureza y elegancia. Es considerado como el mejor medio de comunicación, el más humano, el que compromete más al sujeto que lo realiza. La gramática es el medio, para alcanzar la mejor expresión de la correspondencia entre el pensamiento y los elementos brindados por la lengua para plasmarlos.

Los cursos se diseñan en función de los problemas gramaticales, se va de lo gramaticalmente simple a lo complejo.

Actualmente es difícil encontrar un método exclusivamente gramatical en casi todos se muestran situaciones, diálogos, cuentos imágenes, reportajes etc. en fin la lengua en uso, y a partir de estos materiales, casi siempre presentados en forma escrita, se hacen las explicaciones gramaticales correspondientes.

Los investigadores tienen confianza en que la gramática pedagógica pueda desarrollar la habilidad del hablante en su propia lengua, en cuanto a la capacidad de reconocer y producir oraciones.

Las críticas que el enfoque gramatical ha sufrido, han sido fuertes y acertadas. Eddy Roulet (1976) dice que el enfoque gramatical, trátase del tradicional, estructural, generativo transformacional, carece de los elementos necesarios en didáctica. Describe el sistema de lengua pero no su uso, trata sólo de la estructura de la frase y soslaya las unidades de comunicación y los enunciados. No existe una gramática del texto y del discurso que presente y explique la relación de las frases y los actos de comunicación. Con frecuencia el estudiante se concentra sistemáticamente en la función referencial y metalingüística y no encuentra oportunidad para ejercer las otras funciones. 26

En el surgimiento de métodos y nuevas proposiciones sobre la enseñanza de lenguas en los últimos años es conveniente señalar la proposición que en México ha hecho la maestra Ilse Heckel (1984) sobre la enseñanza del alemán. No obstante que su estudio lo hace sobre una LE, es interesante conocerlo. Ella propone una didáctica con base en el juego escénico. Concibe el lenguaje como medio de comunicación y hace hincapié en las condiciones del alumno y en la creación de un ambiente adecuado para lograr su expresión espontánea.

A partir de un "cuerpo verbal" (aspecto lingüístico) compuesto por un conjunto de enunciados, con una intención y propuesto previamente al grupo de estudiantes por el coordinador, los estudiantes eligen un campo de acción y un esquema de situaciones cuyo tema se encontrará en su mismo

desarrollo o bien, se parte del tema para darle expresión por medio del conjunto de situaciones.

El profesor (aspecto didáctico) utilizará el tipo de expresión lingüística enmarcado en una situación mínima, con la intención de hacer entender al estudiante, la situación y la relación inherente en este tipo de frases. por ejemplo el modo imperativo en una situación de mando. De esta manera el estudiante busca encuadrar este tipo de enunciado en las situaciones de su elección. En esta forma el lenguaje se introduce en un marco de comunicación, en una situación creada por el alumno dentro de una dinámica social de equipo.

Las estrategias de comunicación (aspecto comunicativo) están centradas en la conducción paulatina hacia la comunicación. Esta conducción toma en consideración tres principios: Convivialidad, desinhibición y desindividuación. Estos tres factores permiten la creatividad individual. La autora dice que la relación en el grupo permite que el individuo se desinhiba y actúe como individuo. La desindividuación la relaciona con la reducción de tensiones que propicia un aumento de la capacidad de aprendizaje.

Ilse Heckel da especial importancia al espacio (aspecto teatral) dice, que el comportamiento comunicativo se manifiesta en el espacio, en las posiciones según la situación, el tipo de comunicación y las normas culturales. La base dinámica de la comunicación es preverbal y el acontecer verbal está orientado. por dicha base dinámica, la cual la facilita y la hace posible.

Cuando el oyente capta esta dinámica entiende lo que se quiere decir, no sólo por el aspecto lingüístico sino por las expresiones faciales y los movimientos.

La situación y la intención son dos factores íntimamente relacionados con la comunicación. La noción de intención semántica es la de algo que se hace, más que algo que se tiene (aspecto pragmático). Este método promueve el autoaprendizaje, al dejar en manos del alumno la selección de las situaciones, intenciones y temas. El coordinador-maestro proveerá gradualmente el material verbal y gramatical.

EL ENFOQUE NOCIONAL.

Este enfoque propone que los contenidos y los objetivos sean de orden onomasiológico (es decir que vayan de los conceptos a las palabras, del pensamiento a la lengua) lo cual a dado lugar a proposiciones para la elaboración de sistemas de aprendizaje de lenguas vivas para los adultos y a la caracterización de un "nivel umbral".

El término nocional se relaciona con el concepto de los universales. La relación de estos conceptos con la adquisición del lenguaje se fundamenta en un postulado según el cual "las realizaciones del lenguaje tal como se manifiestan en el plano de la expresión resultan de transformaciones particulares, específicas para el sistema de cada lengua, de estructuras profundas que se corresponden a los universales del lenguaje"

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

El enfoque nocional supone problemas de tipo teórico como el de la relación entre noción, cultura y lengua. pero por otro lado abre un campo de tentativas pedagógicas nuevas. Al momento en lo que concierne, como ya se ha dicho, a la descripción y selección de objetivos y de elementos de un programa de enseñanza.

Van Ek, citado en el diccionario de didáctica, distingue nociones generales (espacio, tiempo, inclusión) y nociones específicas (restaurant, árbol, volar etc)

El término "noción" se emplea además para definir los objetivos y los programas de enseñanza encaminados al dominio de las funciones comunicativas (rechazar, ordenar, felicitar) y de la expresión de nociones (tiempo consecuencia, forma espacio) también se emplea el término para la gramática, las formas lingüísticas y las situaciones de uso. Los elementos lingüísticos son el medio para realizar estas nociones en una lengua determinada.

Widdowson dice que los cursos con orientación nocional funcional tienen su foco de atención en el nivel esquemático y que la dirección es inversa: En una construcción nocional específica o en una rutina funcional específica, el lenguaje es puesto al servicio de la presentación de dicho esquema. En ambos casos el objetivo real del comportamiento del lenguaje es presentar directamente la materia objeto de estudio, es decir la L2.

1.3.1. EL ENFOQUE FUNCIONALISTA.

El punto de vista funcionalista parte de las tesis propuestas por el manifiesto de L'Ecole de Prague sobre el quehacer de la lingüística y el concepto de la lengua.

Saussure fué uno de los pioneros que, en la lingüística, consideró a la lengua como un instrumento de comunicación. Los continuadores de la teoría de Saussure fueron llamados funcionalistas porque consideraban el estudio de una lengua como la investigación de las funciones desempeñadas por sus elementos, del tipo de relaciones que éstos tienen entre sí y del rol que tienen en la comunicación.

Las tesis que constituyen el manifiesto de la Escuela de Praga, revelan su intención de expresar todos los problemas de la lingüística en términos de función, definir la función del lenguaje y orientar el interés del lingüista hacia la lengua de la comunicación cotidiana.

La lengua es una actividad humana con finalidad expresiva o comunicativa y se concibe como un sistema de medios apropiados de expresión encaminados a un fin. No se puede comprender ningún hecho de la lengua sin tener en cuenta el sistema al que pertenece.

La palabra se considera como resultado de la actividad sintagmática. Desde el punto de vista de la función la palabra tiene existencia autónoma. Gracias a la actividad denominativa el lenguaje descompone la realidad ya sea interna o externa, concreta o abstracta en elementos lingüísticamente

perceptibles: las palabras.

En relación a las funciones de la lengua existen varias proposiciones, La Escuela de Praga reconoce; lenguaje intelectual y lenguaje emocional. El primero tiene un destino social, el segundo tiene doble destino: uno, producir en el auditor ciertas emociones; dos, ser una descarga de emoción independiente del auditor. En su rol social es necesario distinguir la relación entre el lenguaje y la realidad extralingüística. En resumen, son dos funciones propuestas: de comunicación cuando está dirigida hacia el significado y poética cuando está dirigida hacia el signo mismo.

Para A. Martinet. (1955) la función central del lenguaje es la FUNCIÓN DE COMUNICACION, tal como se realiza en el intercambio de mensajes entre los interlocutores, es primordial porque sólo ella justifica la organización misma del lenguaje, las características de las unidades lingüísticas y el número de aspectos de la evolución diacrónica.

Según Martinet, el funcionalismo como teoría lingüística rechaza toda descripción de la lengua en sí y ordena sus conceptos operatorios y sus procedimientos alrededor de la función central: la comunicativa. Cita además dos funciones secundarias, la función de expresión referida a la expresión del sujeto mismo que la utiliza y la función estética considerada como una mezcla de la función de comunicación y de expresión.

Roman Jakobson (1963) retoma un esquema propuesto por Bühler

(1934), le agrega nuevos elementos y propone un esquema de ACTO DE COMUNICACION, constituido por seis factores y su función correspondiente.

- Al contexto corresponde la función denotativa o referencial
- Al emisor, la función emotiva o expresiva.
- Al destinatario, la función conativa.
- Al contacto o canal, la función fática.
- Al código, la función metalingüística
- Al mensaje, la función poética.

El autor explica el acto de comunicación como:

Un emisor envía un MENSAJE a un DESTINATARIO con referencia a un CONTEXTO, en un CODIGO común a ambos, a través de un CANAL psicológico y físico que permite establecer y mantener el intercambio.

Cada función puede manifestarse en el mensaje y de la prioridad de una u otra función dependerá la diferencia entre los mensajes.

Los términos función y funcional han rebasado los límites de la investigación lingüística y se han aplicado también a la didáctica, así encontramos el término marcado institucionalmente como FRANCES FUNCIONAL opuesto al del francés general. El primero constituye un medio, un instrumento que permitirá a un público determinado poder funcionar eficientemente en situaciones determinadas. En cuanto al aprendizaje el contenido de esta lengua funcional, estará determinado por el público definido, sus necesidades y sus

objetivos.

Otro concepto que debe considerarse es el anglosajón FUNCTIONAL, referido a las funciones del lenguaje, cuyo mecanismo trata de explicar lo que se realiza como intención o producto y como efecto de orden comunicativo. ej. felicitar, describir, pedir que se haga algo. 28

Una expresión vecina es la de LANGUAGE FUNCTIONS, que en el francés se ha traducido como: FONCTIONS LINGAGIERES, estas expresiones se refieren a "las operaciones que el lenguaje lleva a cabo y permite ejecutar por su realización en la práctica en relación con otros y con el mundo" 29

Las funciones así entendidas se definen y analizan en el desarrollo mismo de los hechos de habla a un nivel más detallado que en los análisis de Martinet y Jakobson.

Estos conceptos están muy próximos con los de ACTO DE HABLA propuesto por Austin en su filosofía del lenguaje. La descripción en términos de actos de habla. Ej

A - Está Usted retrasado. ¡Que pasó!

B - Perdóneme Usted, perdí el tren.

A - Está bien. Vaya a su lugar.

La descripción sería como sigue:

A - Crítica y petición de disculpas

B - Disculpa

A - Aceptación y orden.

Daniel Coste (1980) menciona la oposición entre los

conceptos funcional y formal y dice que FORMAL se refiere al estudio y ejercicio de una lengua, y que el aprendizaje formal se realiza en la escuela con ejercicios y programas trazados de antemano. Por FUNCIONAL entiende el empleo de una lengua y un aprendizaje funcional se llevaría a cabo en el ambiente natural, por baño o inmersión, motivado el alumno por su necesidad de aprender, sin programa previo considerando la lengua como un instrumento para hacer algo. En el caso de la L2 el aprendizaje de instrumentos lingüísticos se lleva a cabo al mismo tiempo que se adquiere otro tipo de construcciones, como conocimientos nuevos que son resultados de la acción entre el estudiante y el medio ambiente. En la práctica ambos aprendizajes, formal y funcional se interrelacionan y se complementan.

Sophie Moirand (1982) También distingue, en el camino funcionalista, dos situaciones de aprendizaje que de alguna manera se corresponden con las modalidades antes citadas, ellas son

- APRENDIZAJE NATURAL, en el cuál la información es heterogénea, el estudiante produce actos de habla dependientes de las situaciones y de los interlocutores con quienes está.

- APRENDIZAJE ESCOLAR O INSTITUCIONAL es cuando el estudiante está en contacto con la información lingüística seleccionada y ordenada, homogénea y con información metalingüística. En esta circunstancia el estudiante produce frases objeto-lingüístico, la reacción de su interlocutor (el maestro) es normativa.

Estas dos situaciones de aprendizaje corresponden también a dos procesos diferentes que se han mencionado (Maley-1980) adquisición no formal y aprendizaje formal. Ambas situaciones se entrelazan, sin embargo es prudente señalar que quién aprenda una lengua solo por las situaciones naturales no desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje y por consiguiente no toma conciencia del sistema de la lengua. Cito el ejemplo de un francés vendedor de libros, que habla "aprendido el español" con un niño bolero durante estancia en Acapulco. Aunque su español era aparentemente fluido, también era lamentablemente pobre, el librero no tenía conciencia del sistema de la lengua.

La interpretación funcional sobre los fenómenos múltiples y complejos de la didáctica establece que debe reconocerse que:

- El lenguaje en su función comunicativa gravita sobre dos polos: uno donde el lenguaje es de situación, es decir toma en cuenta elementos extralingüísticos, otro donde el lenguaje trata de constituir un todo cerrado, completo y preciso con el empleo de elementos lingüísticos: palabras, frases, juicios.
- Es erróneo considerar el lenguaje funcional como el habla y otro lenguaje como la lengua.

En el proceso de elaboración de materiales didácticos debe considerarse los siguientes fenómenos:

- El funcionamiento del lenguaje y su empleo en la comunicación social.
- La manera en que un estudiante interactúa con los demás, el uso de medios lingüísticos para hacerlo.

- La manera en que el estudiante aprende una lengua y en la que se adapta en la cultura extranjera.

Sus objetivos:

- La articulación de selecciones y elecciones pedagógicas para la enseñanza.
- La interacción didáctica en una relación de comunicación y aprendizaje.
- La definición de los parámetros de dicha situación: Comunicación-enseñanza-aprendizaje en términos de quién, dónde, cuándo, respecto al estudiante y respecto a la lengua; qué, por qué, cuándo, dónde, cómo.

Responder estas preguntas por el camino funcional nos permite concebir una enseñanza orientada por datos recogidos en diferentes etapas, ya que la naturaleza misma del método exige la revisión constante y actual de la situación de aprendizaje. S. Moirand dice que un camino funcional reflexivo supone una revisión incesante, regresos sobre lo recorrido y saltos adelante, lo cual quiere decir que no hay cronología impuesta, en las etapas previstas. Tres situaciones están durante todo.

el curso alrededor de la clase: Descripción de la situación de enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos y elección y distribución de materiales. Finalmente análisis de situaciones de comunicación y descripción de discursos a los que se enfrentará el estudiante.

Todas estas consideraciones nos sitúan en el umbral de lo que se ha llamado enfoque comunicativo.

1.3.2. ENFOQUE COMUNICATIVO.

El concepto comunicación tiene un valor casi ecuménico.

Investigadores de ciencias sociales han definido con más o menos acuerdo términos como emisor, receptor, código, canal, mensaje, rol, tópico, normas, etc.. en la didáctica el término comunicación se ha aplicado a SITUACION DE COMUNICACION, cuando se refiere a las circunstancias, COMPETENCIA DE COMUNICACION si alude al sujeto, ESTRATEGIAS DE COMUNICACION, en relación a la interacción, PRACTICAS COMUNICATIVAS cuando se refiere a la práctica, APROXIMACION O ENFOQUE COMUNICATIVO si se trata de la aplicación misma a la didáctica de lenguas.

Dos lingüistas representativos del enfoque comunicativo son Sophie Moirand y H.G. Widdowson. De ellos son los siguientes conceptos, fundamentales para comprender este enfoque.

Para Moirand, el APROCHE COMMUNICATIVE que he traducido como enfoque comunicativo, no concierne a los materiales de enseñanza ni a procedimientos pedagógicos, sino a los principios de elaboración de los programas de enseñanza, es decir, a los repertorios determinantes de los contenidos de enseñanza y las sugerencias en cuanto a la integración de esos contenidos en un curso de lengua.

El objetivo de un programa en términos comunicativos es la enseñanza de la competencia de comunicación, y se propone lograrlo con inventarios definidos en términos de funciones de comunicación.

Las bases teóricas que dieron origen a este enfoque son de varios tipos: Austin y Searle en una perspectiva esencialmente filosófica se interesaron en describir ACTOS aislados con

ESTA LEYES NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

ejemplos fabricados, sin tener en cuenta su funcionamiento en el desarrollo de la comunicación. Actualmente se reanuda en estas bases y la investigación se orienta hacia la integración de los datos de la pragmática, la etnografía y la sociolingüística.

Sophie Moirand entiende por comunicación "un cambio interaccional entre, al menos, dos individuos situados socialmente. Este intercambio se realiza a través de signos verbales y no verbales y cada individuo puede ser, alternativa o exclusivamente, productor o consumidor de mensajes". 30

Para analizar este fenómeno, es decir, definir las realizaciones de los actos de habla en el interior del sistema de interacción de las conversaciones auténticas, los investigadores han incursionado desde diferentes perspectivas:

- Se busca tomar en cuenta los rituales de acción, las modalidades de organización, los procedimientos lingüísticos y paralingüísticos, gracias a los cuales se establece una regulación de la TOMA DE PALABRA. Todo esto constituye la noción de ESTRATEGIA CONVERSACIONAL.

- Se trata de describir las unidades constitutivas de la conversación de la MACROUNIDAD (hecho de comunicación) a la MICROUNIDAD (acto de habla) pasando por una serie de unidades intermedias (transacción, secuencias etc) Ver Hymes (1980)

- Se han producido modelos de descripción que consisten en la integración de la unidad mínima de comunicación en unidades más largas, y se han aplicado estos modelos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, para analizar discursos auténticos, concebidos como objetivos a alcanzar por los estudiantes. Se han aplicado también para preveer un nuevo tipo de avance de los contenidos del curso y para analizar los discursos de la clase y las interacciones maestro-alumno.

Para Widdowson la comunicación, es una función del discurso, realizado gracias a la extensión del ENUNCIADO (Utterance) y por la negociación. Esta se lleva a cabo por la intervención de dos tipos de dispositivos que están en relación complementaria: las rutinas y los procedimientos.

Bajo esta óptica el enunciado es

oración + emisión con intención.

Su significado es complicado por factores situacionales.

Ej. en la expresión "La puerta está abierta"

considerada como oración, su significado lingüístico variará internamente la/una puerta/ventana está/estará abierta/cerrada; en función de la combinación paradigmática, pero su significado lingüístico será siempre el mismo. Si la misma expresión lingüística es un enunciado tendrá múltiples significados.

El significado de los enunciados será siempre y forzosamente una función de su extensión y de factores situacionales (quién la produjo, con qué propósito, en qué ambiente, con qué grado de conocimientos) Los elementos lingüísticos de un enunciado siempre apuntan hacia donde el significado está instituido.

Los enunciados son ampliados gracias a la negociación o

transacción. Widdowson expone los PRINCIPIOS COOPERATIVOS los cuales informan sobre las suposiciones sociales necesarias a la gente, que hacen contacto con todos y cada uno en relación a la comunicación, colaboran en el intento de llegar a una comprensión sin necesidad de decir todo.

La COOPERACION PERENTORIA o imperativa implica poner en marcha los procedimientos, para dar significado, esta cooperación provee las expresiones, la organización de la información dentro del enunciado. Cuando algo nuevo es introducido se ajusta a los patrones de conocimiento previo y es así como se da el SIGNIFICADO PROPOSICIONAL. A través del texto, cada enunciado conecta con el siguiente.

Los significados proposicionales o bien los intentos ilocutivos guían y conducen los procedimientos.

Por ejemplo si el enunciado "la puerta está abierta" no es meramente informativo debe tener un sentido ilocutivo:

- La puerta está abierta . . . (Pase Usted) invitación
- " " " (Lárguese!) orden
- " " " ¿Quiere Usted cerrarla? petición

El receptor debe captar el sentido y reaccionar de acuerdo con lo esperado y aun más, si se equivocara, el emisor debe ser capaz de rectificarlo y de aclarar el significado exacto de su enunciado:

- La puerta está abierta petición
- Si, ya me voy acatamiento

- No, no se vaya,
cierre la puerta.
No quiero que nos vean

corrección
orden
aclaración

Esto es servirse del principio de cooperación imperativa, la cual invita a los seres humanos a tener contacto y comunicación. Esta fuerza se opone y se equilibra con otra fuerza que Widdowson llama FUERZA DE PROTECCION TERRITORIAL. Entre estas dos fuerzas existe la gran variedad de estructuras que favorecen o agravan el entendimiento.

Los PROCEDIMIENTOS son entendidos como movimientos tácticos en el discurso. Las RUTINAS son estrategias, ellas representan prototipos de patrones de conducta, usadas para entender. Estos prototipos permiten mantener expectación sobre los hechos de la vida diaria, no sorprendernos y reconocerlos conforme a un patrón predecible. El lenguaje se sirve de estos patrones como fuente de rituales sociales. Rutinas, son pues, patrones predecibles del uso del lenguaje. El grado de predicción es variable según la situación, en un rito religioso casi todo es predecible y queda poco espacio para maniobras tácticas. Rutinas y procedimientos son complementarios.

Widdowson propone referir la enseñanza del lenguaje al campo de la educación en general, lo cual supondría el uso del lenguaje en diferentes áreas de investigación. En este trabajo se intenta referir la enseñanza al campo de la escritura dramática.

En el proceso y acto de comunicación se emplean procedimientos de interpretación que interrelacionan tres

niveles: esquemas comunicativos, competencia de comunicación y competencia lingüística. la manera de activar e implicar éstos se llama CAPACIDAD COMUNICATIVA. Esto es lo que media entre conocimiento y comportamiento ejercitado en el acto del discurso. En otras palabras, la capacidad es concebida como un conjunto dinámico de procedimientos para expresar el conocimiento y crear significados, no puede ser explicada en términos del modelo analítico del lenguaje. La realización de significados por el uso del lenguaje rebasa las reglas descritas por el sistema y pone en tela de juicio la idealización de los procesos lingüísticos.

Como se puede observar, si bien no hay coincidencia absoluta entre las dos posiciones, sí hay complementación.

Sophie Moirand hace hincapié en los inventarios definidos en términos de funciones. Widdowson, se interesa más por la clara comprensión de la interacción, aporta útiles elementos de descripción y refiere la enseñanza del lenguaje al campo de la educación general. Sin embargo hay conceptos en los que hay identificación.

COMPETENCIA DE COMUNICACION.

Este término fue propuesto por Dell Hymes para designar el conocimiento frecuentemente implícito, de reglas psicológicas.

sociales y culturales regidas por los intercambios lingüísticos en los marcos sociales de una sociedad dada. En esta hipótesis se parte de que es posible encontrar constantes en el amplio dominio del HABLA (según Saussure) y de la PERFORMANCIA (Chomsky). 31 Al pasar estos conceptos a la didáctica, han sufrido transformaciones y se les ha impuesto diferentes modelos de análisis, conforme con la tendencia de los estudiosos.

Daniel Coste (1978) André Abbou (1980) y Sophie Moirand (1982) proponen y explican que la competencia de comunicación está constituida por varios factores, dominios, competencias o componentes, a partir de la proposición de estos investigadores definió los siguientes componentes:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. Comprende el conocimiento y el saber usar elementos fonéticos, lexicales, gramaticales y textuales del sistema de la lengua. La capacidad de percibir e interpretar los enunciados emitidos por los otros y de emitir enunciados perceptibles e interpretables. Conocimiento y uso de aspectos lingüísticos discursivos (paso de oraciones a enunciados) y empleo de elementos modales (retórica).

COMPETENCIA DISCURSIVA. Se refiere al conocimiento y uso de los discursos y mensajes como secuencias organizadas de enunciados, al conocimiento y a la apropiación de diferentes tipos de discurso y su organización conforme con parámetros de la situación de comunicación en la cuál son producidos e interpretados, a la capacidad de relacionar estos discursos con representaciones de lo real y distinguir sus bases conceptuales, y a las formas de encadenamiento y procedimientos que aseguran al discurso coherencia, progresión y validez.

COMPETENCIA REFERENCIAL. Se refiere al conocimiento de campos de experiencia, de objetos del mundo y sus relaciones y la capacidad para hacer juicios.

COMPETENCIA SOCIOCULTURAL. Comprende el conocimiento y

apropiación de las reglas sociales y normas de interacción de los individuos entre sí y las instituciones, el conocimiento y uso de rutinas y estrategias que regulan dichas interacciones en función de posiciones, roles e intenciones, el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los objetos sociales. Se refiere también a las capacidades y aptitudes del locutor para relacionar situaciones, hechos, actos y comportamientos dentro de un conjunto de códigos sociales y de sistemas referenciales. Todos estos conocimientos conducen a un saber elegir los elementos de lenguaje pertinentes para las diferentes situaciones.

COMPETENCIA SEMIOTICA. Se refiere al conjunto de aptitudes y capacidades que dan al individuo los medios para percibir el carácter arbitrario, multisistémico y cambiante de los signos de expresión social y de intercambios comunicativos. Se concreta en la operación práctica de conversaciones, de creación o descubrimiento de sentido ya sea en el marco de una situación real o en el juego de la imaginación.

La aportación de Coste es importante porque es la primera que relaciona la lingüística con otros campos de investigación y por hacer clara la diferencia entre poseer un conocimiento teórico y saber usarlo de manera práctica.

La aportación de cada investigador está matizada por una inquietud diferente. Sophie Moirand tiene una posición pedagógica y advierte que la intención del modelo es servir de referencia operatoria en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación, por lo tanto destaca términos como "adquirir", "apropiarse". Abbou, tiene una orientación más social, describe con mayor detalle sus competencias y se refiere a un conjunto de aptitudes y capacidades, es decir, a conductas existentes. Además agrega un componente metalingüístico referido ya no sólo a signos lingüísticos sino a signos sociales y a situaciones de comunicación. (Competencia semiótica). Todos coinciden en que la relación entre estos componentes es variable, y que a mayor

desarrollo de la competencia lingüística, mayor capacidad en las competencias sociocultural y discursiva. S. Moirand habla de fenómenos de compensación entre los componentes, dependientes de cada sujeto en relación con otros y de su propia percepción del mundo. Todo este conjunto constituye su ESTRATEGIA INDIVIDUAL DE COMUNICACION.

Estos criterios deben considerarse como conceptos metodológicos operativos, de ninguna manera como objetos naturales independientemente de los procesos que los construyen.

En estas condiciones, poseer una lengua como instrumento de comunicación significa haber alcanzado un cierto nivel dentro de cada uno de estos componentes. Eddy Ruolet propone un nivel que Sophie Moirand ha llamado COMPETENCIA DE COMUNICACION MAXIMA consistente en:

Saber utilizar frases adecuadas a un contexto lingüístico y situacional, saber utilizarlas en unidades de significación más vasta: texto y diálogo, utilizar los enunciados apropiados en ciertas situaciones de comunicación, poder hacer juicios y preguntas sobre el universo que nos rodea, adquirir y dominar las funciones: Expresiva, fática, conativa y poética. Significa también no sólo conocer una lengua pura y homogénea, sino comprender y utilizar diferentes variedades de lengua, los principales subcódigos en función de situaciones inesperadas y fortuitas. 32

En oposición con este nivel, a su vez Moirand propone un ENFOQUE MINIMALISTA cuyo objetivo es:

Sobrevivir lingüísticamente en casos de contacto temporal con locutores de otra lengua en una situación cotidiana o bien establecer y mantener contactos sociales en un país extranjero, o con visitantes extranjeros en el propio país. Se pone el acento en la adquisición de funciones de comunicación (preguntar o dar información, sugerir, aconsejar, proponer, aceptar, rechazar, etc.)

En sí la proposición no es muy diferente de la de los medios audiovisuales, la diferencia es que se pone el acento sobre la adquisición de funciones de comunicación. Se distingue del nivel umbral del inglés (The threshold Level) porque prevee varias categorías de estudiantes potenciales, por la utilización de la noción de acto de habla (unidad de análisis más fina que la de función) y por el intento de sistematizar una gramática semántica nocional y no estructural.

Una diferencia fundamental entre el enfoque comunicativo y los precedentes reside en la conversión de una pedagogía de la enseñanza a una pedagogía del aprendizaje. Este principio obliga a definir los objetivos y métodos de enseñanza a partir de las características de los estudiantes: lo que necesita aprender el individuo o su grupo, lo que quiere aprender, la manera en que lo puede aprender mejor. Estos tres puntos se reducen a:

- Análisis de las necesidades de comunicación.

- Conocimiento de las actitudes y motivaciones.
- Estudio de las estrategias de aprendizaje.

El concepto de necesidad proviene de la psicología y entre los múltiples significados, tomo el que la define como una actitud psíquica con conciencia más o menos definida de alguna carencia y acompañada por un tono afectivo desagradable, éste estado es resultado de una carencia biológica o sociocultural que puede comprometer la sobrevivencia o el bienestar psicológico del individuo.

En la raíz de la necesidad nace el impulso necesario para satisfacerla. Cuando esta necesidad proviene de factores psicosociales, el impulso a que da lugar se llama MOTIVACION.

En didáctica el concepto de necesidad se refiere a carencias suscitadas por el medio ambiente profesional, social o cultural.

Las necesidades "LANGAGIERES" 33, es la expresión empleada para definir la necesidad de un individuo, grupo o comunidad y comprende tres realidades distintas aunque relacionadas. Lo que el estudiante desea aprender, lo que el medio le exige que aprenda y lo que cree que necesita aprender de L2. Esto en otras palabras quiere decir que las necesidades se reducen a los deseos personales, a las necesidades propiamente dichas y a los objetivos de aprendizaje.

El análisis de las necesidades "langagières" surge ante el desarrollo de la sociedad moderna. El estudiante adulto requiere del aprendizaje de L2 como medio de comunicación.

dispone de poco tiempo y aspira a una adaptación y un aprendizaje constante.

Las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de expertos reunidos desde 1971 por el CONSEIL DE L'EUROPE determinaron estudiar la posibilidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vivas en un sistema de unidades capitalizables teniendo en cuenta las necesidades, motivaciones y aptitudes individuales del estudiante adulto.

RICHTERICH ha desarrollado un modelo de análisis de las necesidades de los estudiantes de la L2, éste parte de la hipótesis de que las necesidades langagières de los adultos de L2 están determinadas por las situaciones langagières, las que son analizables en un cierto número de categorías, según el modelo de Jakobson sobre las funciones y el modelo de Hymes referido a los hechos, situaciones, actos. 34

Se considera la interrelación de dos actos, uno langagier y otro de aprendizaje, éstos son la concreción de dos necesidades, la necesidad langagière definida según la circunstancia, rol, momento, lugar, situaciones y acciones del alumno, y las necesidades de aprendizaje en las que intervienen el lugar, las circunstancias, el momento, las situaciones y las acciones de la institución, el profesor y el alumno, además los medios de aprendizaje. La aplicación de este modelo permite deducir la homogeneidad o heterogeneidad de un grupo de estudiantes y prever el tipo de material que les puede interesar, sin soslayar las necesidades objetivas, es decir,

aquellas predeterminadas por las necesidades del medio.

Hemos dicho que la motivación es un impulso que nace de la necesidad, se le puede definir las condiciones antecedentes y observar el comportamiento consecuente.

La motivación lleva a iniciar el comportamiento, sostenerlo, adquirir nuevas respuestas y activar otras ya aprendidas, así mismo se puede manipular al modificar las condiciones antecedentes.

El estudiante de L2 se encuentra liberado de la enseñanza obligatoria pero, con frecuencia, está abrumado con actividades profesionales o familiares, si bien tiene una gran motivación inicial, abandona el curso en una proporción elevada.

La pérdida de la motivación puede deberse a diferentes factores: al contenido del curso, que puede estar alejado de los intereses del alumno, a la manera de presentación del material: mecánico, autoritario o aburrido, o a un problema conductual.

En cuanto a la conducta, Eddy Roulet habla de la disposición hacia la integración, medida en función de:

- Alienación, insatisfacción personal y grado de inseguridad social.
- Autoritarismo, ideología antidemocrática, prejuicios contra lo extranjero.
- Etnocentrismo, valoración exclusiva de la propia cultura sobre las demás.
- Apertura y actividad social.

Es evidente que éstos son rasgos profundos del carácter, definidos por la influencia del medio social antes del aprendizaje de L2.

Los estudiantes, como cualquier otra persona quieren ajustar su lenguaje a una norma aceptable por dos razones, la primera de nivel práctico inmediato, hacer efectiva su comunicación, otra sentir y mostrar un sentido de identidad con un grupo particular de hablantes, ambas razones son funciones del lenguaje. Así la necesidad de la corrección, ya sea del maestro o del alumno puede surgir, no por falta de comprensión de una manifestación - si la operación de la función comunicativa es exitosa o satisfactoria - sino en función de la necesidad de identificación con un grupo determinado. La pronunciación es lo que más obviamente anuncia la pertenencia al grupo. Para lograr esto, el estudiante hace uso de lo que se ha llamado estrategias.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por estrategias de aprendizaje se entiende el conjunto de acciones que el estudiante emprende con el fin de lograr el dominio sobre la materia objeto de su aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje tienen su base en dos puntos fundamentales: la individualidad de la adquisición (proceso personal) y el medio sociocultural.

Entre los estudios que se han hecho sobre las estrategias

destaca el realizado por P. Corder sobre el análisis de errores, quien los considera como "una fuente privilegiada de informaciones sobre las estrategias de aprendizaje desarrolladas por el alumno". 35

Tradicionalmente se consideran como causas de errores:

- La actitud del alumno.
- Interferencias debidas a la LM
- Mala programación del curso.

La primera causa concierne al alumno, su pereza, apatía, y falta de motivación. La segunda concierne a la lengua, en este enfoque (comunicativo) la LM juega un papel importante en la investigación de contraste interlingual. Los errores son necesarios en el aprendizaje de L2, es inútil y perjudicial tratar de corregirlos. Son menos graves y fáciles de corregir posteriormente.

Respecto a los errores ocasionados por la estructura del curso: falta de progreso, sobregeneralización, pobreza de datos lingüísticos, etc., se ha tratado de corregir este problema al proponer que es más fácil hacer llegar al estudiante el conocimiento de ciertas estructuras lingüísticas por VIAS INDIRECTAS. Esto es muy importante por tres razones: se puede utilizar formas gramaticales simplificadas y de uso corriente encaminadas a un objetivo preciso. Se intenta verificar la hipótesis de la posibilidad de pasar la competencia de comunicación antes de la corrección gramatical desde el principio del aprendizaje sin grave perjuicio de esta última y

finalmente, se abre el camino a nuevas formas de evolución de los cursos, a partir, no de la descripción del sistema de la lengua sino de la observación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Cuando el alumno se enfrente a una actividad de comunicación ya sea comprensión o producción o ambas, además de las estrategias individuales de aprendizaje se utilizan otras estrategias, para movilizar su competencia de comunicación transitoria, se trata de ESTRATEGIAS DE COMUNICACION que reposan sobre fenómenos de compensación entre los componentes lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural y semiótico, estrategias no verbales: mímica, expresión corporal, dibujo, etc.

El estudiante dispone también de estrategias escolares en las cuáles manifiesta su capacidad de adaptación o desadaptación al sistema escolar. Estas estrategias algunas veces no tienen relación con el aprendizaje de la lengua.

En una situación de aprendizaje natural, no formal, las estrategias de aprendizaje y de comunicación pueden llegar a confundirse.

ESTRATEGIAS DE ENSEANZA.

El enfoque comunicativo y el enfoque funcional coinciden en la práctica, es decir en los OBJETIVOS. Una vez previstas las necesidades de los estudiantes se definen los objetivos funcionales del aprendizaje, orientados sobre la selección de

los contenidos de enseñanza.

Los autores del enfoque comunicativo, concuerdan no sólo en la adquisición de un conocimiento sobre la lengua (dimensión lingüística) sino también en el manejo de ella (dimensión comunicativa) y en la necesidad de presentar el material en términos de nociones y funciones.

Widdowson habla de la diferencia que hay entre enseñar el lenguaje como comunicación y enseñarlo para comunicar. Si es como comunicación se hará referencia a las propiedades comunicativas del lenguaje y se tomarán en cuenta las estrategias nocionales y funcionales: tiempo, espacio, duración, causa, efecto, identificación, petición, descripción etc. Se puede elaborar materiales, listas, conforme a estas categorías. Pero al ser sometidas a un proceso de abstracción e idealización, se presentarían aisladas, fuera de contexto, y, a menos que ellos (los materiales) sean usados para comunicar, permanecerán almacenados como conocimiento no diferente de los patrones de oraciones tradicionales. También se puede pensar en presentar al alumno, registros del lenguaje en, su condición comunicativa natural (discursos o textos escritos). El riesgo es, que aunque se trate de material auténtico los alumnos no lo van a comprender, si carecen de la habilidad de discriminarlo como comunicación. De aquí la importancia del estudio pedagógico - el cual contiene las mismas desventajas de la descripción analítica - necesariamente el empleo de un método

aisla los hechos de su contorno natural. Por lo tanto, presentar el lenguaje como comunicación debe entenderse como la

"transferencia al salón de clase del - uso natural del lenguaje que va a ser aprendido, sin modificaciones pedagógicas o algún otro tipo de ajuste encaminado a usarlo para el aprendizaje" 36

Esto sólo se justifica si se demuestra que la enseñanza del lenguaje para la comunicación, depende de la enseñanza del lenguaje como comunicación. Finalmente esto está orientado a desarrollar en el estudiante la capacidad de alcanzar sus objetivos de aprendizaje: hacer uso del lenguaje para una comunicación efectiva. Enseñar el lenguaje para comunicar significa que sean desarrolladas habilidades que se trasladen a la vida misma del estudiante y para lograr esto añade Widdowson, se requiere desarrollar en los estudiantes la capacidad para un comportamiento o conducta comunicativa en la lengua nueva. Se debe buscar una metodología que conduzca al estudiante a necesitar el uso del lenguaje en una actividad dinámica de resolución de problemas dentro del SALÓN DE CLASE.

Sophie Moirand llama la atención sobre la comunicación en el salón de clase, ella dice que es necesario considerar el tipo de comunicación que se da entre el profesor y el alumno.

Se ha establecido el esquema de comunicación en la clase tradicional y en los cursos audiovisuales de la siguiente manera:

PREGUNTA DEL PROFESOR A	_____	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE B	_____	REACCION DEL PROFESOR C
-------------------------------	-------	----------------------------------	-------	-------------------------------

A - ¿Que hace Pedro?

B - Va a ver a Luisa.

C - Si, Pedro va a ver a Luisa.

Este mismo esquema repetido en varios métodos demuestra que el cambio de material didáctico no es suficiente para que los actos de comunicación entre maestros y alumnos cambien.

A este respecto Henri Besse dice que en el método directo, la pregunta tradicional ¿qué es?, no es una verdadera comunicación, sino un mecanismo para desarrollar la competencia lingüística para nombrar de otra manera lo que nos rodea, la pregunta es en realidad una orden: - Dime el nombre de este objeto en español. 37

Se parte de un convenio en el cual tanto los alumnos como el profesor aceptan una "comunicación" bajo una serie de reglas no explícitas cuyo objetivo es aprender una lengua extranjera.

Sophie Moirand trata de hacer explícitas estas reglas: la clase tiene sus propios hechos de comunicación, por ejemplo son actos típicos de los maestros: preguntar, responder, ordenar. También hay intercambios no verbales como gestos y mímica. La clase tiene una dimensión auténticamente metalingüística que no se puede confundir con el empleo de una terminología gramatical, el discurso metalingüístico es inevitable ya que el profesor trata de que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y se encargue de él, de que tome conciencia del

valor pragmático de los enunciados y de las regularidades interaccionales, de que analice las condiciones de producción y que conceptualice la noción de acto.

El problema metodológico para enseñar la competencia de comunicación estriba en que una competencia comunicativa efectiva y real en la clase es difícilmente transferible fuera de este marco. Alan Maley constata que es fácil y posible enseñar el sistema formal de una lengua en un marco cerrado, no obstante cuando se intenta usar el lenguaje como instrumento nos encontramos con la complejidad de las relaciones humanas.

Alan Maley se refiere a dos actos de los estudiantes durante una clase: uno el acto de aprendizaje voluntario intencional, consciente y despersonalizado emprendido por el estudiante para regresar lo que se le ha enseñado (competencia lingüística), otro acto es el producido cuando se da al estudiante un contexto para expresarse con facilidad en la nueva lengua, a su modo, y en una situación no penosa o molesta. 38 Este acto favorece la expresión espontánea, que como estrategia de enseñanza implica: un cambio de actitud en el profesor, de controlador a catalizador, la necesidad de centrar la atención del estudiante en una actividad y desviarla de la forma lingüística, con objeto de crear las funciones comunicativas naturalmente, por último implica un cambio respecto a los errores.

MATERIAL DIDACTICO.

La aplicación del enfoque comunicativo ha requerido del cambio de términos y conceptos: oraciones, código, sistema, estructura lingüística etc. son sustituidos por enunciado, discurso, acto de habla, etc.

La mayoría de los programas de enfoque comunicativo adoptan un desarrollo onomasiológico, es decir, parten de listas de funciones comunicativas y a cada función hacen corresponder diferentes formulaciones posibles en la lengua estudiada.

Los objetivos se plantean en términos nocionales y funcionales. Las reglas para definir esta competencia no están explicadas y se supone que deben ser deducidas a partir de ejemplos.

Hay una gran similitud entre lo que se ha rotulado como nocional-funcional y las expresiones lingüísticas comunmente asociadas con ellas. La diferencia es de "grado" y no de "clase".

Un curso nocional-funcional está representado por símbolos, parte del sistema de conocimiento lingüístico. Cuando se emplea el lenguaje, la función de símbolo cesa y adquiere la calidad de índice, es decir que no contiene en sí mismo todo su significado, pero indica en qué dirección se puede encontrar. El elemento lingüístico en el uso del lenguaje es la llave que permite la interpretación, este elemento no cambia su significado al cambiar el orden de las partes que lo constituyen, pero en la medida en que se emplee como enunciado

(Utterance)* su significado estará dado por factores fuera del lenguaje. El enunciado nos propone una dirección a seguir.

El signo lingüístico en un enunciado, no sólo es el índice de una proposición, también puede indicar el valor ilocutivo aunque no sea en sí mismo expresivo. El enunciado nos sitúa dentro de la creatividad, en la línea de las interpretaciones posibles, en la búsqueda de significado. 39

El empleo de documentos auténticos, ha sido valorado como de gran importancia en el enfoque comunicativo, sobre esto Moirand señala que existe una contradicción entre el principio de utilizar documentos auténticos y la manera intuitiva y asistemática en que se han establecido los inventarios de funciones, actos o nociones, sin constatar si estas unidades son realmente utilizadas en la comunicación real. Como consecuencia, cuando se utilizan documentos auténticos puede suceder que los inventarios de los programas parezcan superfluos, ya que sólo se retiene la noción de acto o función con el fin de diseñar un esquema de análisis operatorio. Claro que un inventario, no se puede utilizar sin más, como un instrumento de análisis, también sucede que continúa la elaboración de diálogos, ya no a partir de estructuras (como los métodos audio-visuales) sino a partir de funciones de comunicación.

*La traducción de Utterance la he hecho como enunciado, según la definición que da Helena Beristain.

Respecto a las limitaciones encontradas en las tentativas de aplicación del enfoque comunicativo, los mismos investigadores han señalado los riesgos, algunos sobre los aspectos teóricos, otros sobre los prácticos:

Henri Besse(1980) dice que siempre se ha buscado enseñar la competencia comunicativa, ya que en una clase, los estudiantes no la disocian de la competencia lingüística. Para interpretar una frase ponen en juego ambas competencias simultáneamente, como sucedía en el método directo audio-oral o audio-visual.

Por otro lado la mayor parte de los programas presuponen zonas de existencia comunes entre la LM y la L2, esto ocasiona el hecho de que, en realidad, no se enseñe la competencia de comunicación en la lengua estudiada, puesto que se utiliza la competencia de comunicación adquirida en la lengua materna, en consecuencia, gran parte de las prácticas se reducen a utilizar la lengua en situaciones estructuradas por la competencia de comunicación en LM.

Todos los investigadores coinciden en que para compensar las lagunas del componente lingüístico, en los primeros niveles, se utilicen textos cuyos componentes referencial y, sociocultural sean suficientemente familiares a los estudiantes. El problema ha surgido después de los niveles iniciales, cuando la similitud entre las dos experiencias lingüísticas es nula.

Sophie Moirand dice, con respecto a los inventarios de funciones de comunicación, hechos sin considerar los parámetros sociolingüísticos ni las estructuras lingüísticas subyacentes

que corren el riesgo de reducir el acto de habla a una unidad de enseñanza, y la sola sustitución de la estructura por el acto de habla sería insuficiente para la enseñanza de la competencia comunicativa. En la situación de aprendizaje, concluye Moirand la atención al sistema no es menos importante que la atención al código de empleo, de ahí que no se pueda separar, más que artificialmente la adquisición de la semántica, la fonética y la gramática.

Maley, por su parte, señala tres problemas teóricos a resolver en el enfoque comunicativo:

a) El problema de establecer un sistema descriptivo aceptable y adecuado de los actos de comunicación. Tiene dos aspectos a considerar:

- La necesidad de establecer una taxonomía coherente. Sobre este punto han trabajado algunos investigadores como Wilkins, Van Ek, Dobson, y algunos otros, pero no coinciden totalmente.

- En la relación entre una función dada y los enunciados en la lengua real, no existe reciprocidad. Un enunciado puede tener una función polivalente: "La función de un enunciado se determina, en cualquier ocasión, en relación y como parte del proceso dinámico de construcción de la significación".

b) Otro problema se refiere a la aplicación de una metodología previa considerada como sistema imperfecto. La mayoría de las aplicaciones son ingenuas y revelan un desconocimiento de las implicaciones de una aproximación comunicativa.

c) El tercer problema se refiere a su relación con la realidad.

Es evidente que es necesario expresarse correctamente, pero ninguna comunicación verdadera sería posible si no se diéramos importancia a la expresión libre y espontánea. Hasta aquí los conceptos de Maley.

Widdowson alerta sobre el riesgo de que, por el origen que tienen los términos, se pueda considerar competencia comunicativa y competencia lingüística como dos términos que se refieren al mismo fenómeno. Esto implicaría que existe la posibilidad de reducir la correlación entre forma y función y forma y noción a una regla de la misma forma que el signo lingüístico tiene una relación definida y precisa dentro del sistema de la lengua. Pero la correlación entre forma-función y forma-noción no es materia sujeta a reglas, sino que son guiadas por esquemas de predicción y de expectación, registro de patrones de posibles realizaciones, estructuras de referencia habituales y rutinas de comunicación, a partir de los cuales podemos generalizar, de casos previos de uso del lenguaje y explotar posibilidades de aproximación a la realidad.

La forma-función y la forma-noción, representan un segundo nivel de organización del lenguaje, nivel que los lingüistas han ignorado nivel que podríamos llamar de "preparación para el uso."

C I T A S

- 1 Genesis, Sagrada Biblia, Madrid, Nacar Colunga, 1961
He tomado las citas de la Biblia como un punto de referencia convencional de la evolución del ser humano, sin tomar en cuenta los aspectos religiosos, los cuales quedan fuera de toda discusión.
- 2 Edward, Sapir, El lenguaje, p 14-17
- 3 Expongo aquí ideas generales sobre la lengua y el habla: producto de la reflexión sobre varios autores consultados Sapir (1921) Austin (1955) M. Greve y Van Passel (1971) W.A. Bennet (1975) Henri Besse (1980) Ilse Heckel (1984)
- 4 André, Abbou, "La didactique de III génération: des hypotheses aux projets", p 10.
- 5 Libro de los hechos, Sagrada Biblia.
- 6 Charles, Bouton, La lingüística aplicada, el autor refiere un texto de Claude Mauger y señala que "sus diálogos tenían caracter vivo y aún jovial" p 123
- 7 Notas citadas por Frans Van Passel de acuerdo con el informe de la "Comission of Trends in Education of the Modern Language Association of America" New York, MLA, 1944, en Enseñanza de lenguas a los adultos, p 10
- 8 El tema de los audiovisuales y su importancia es muy amplio, sugiero Cfr. Charles Bouton, Op cit. M. Greve y Van Passel, lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras.
- 9 Cfr. Eddy, Roulet, "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés" p 21-22
- 10 Cfr. Dell Hymes, "Modèles por l'interaction du langage et de la vie sociale" p 125-153
- 11 Daniel, Coste, "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres" p 31 Este autor nos refiere a los autores citados.
- 12 Cfr. John L Austin, Las palabras y las acciones, p 196
- 13 Cfr. John R Searle, Les actes de langage, p 52
- 14 Cfr. Teun, A. Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, p 19-48

- 15 Cfr. Charles Bouton, Op. Cit. p 27-32
- 16 Ilse Heckel, El juego escénico, p 37
- 17 Cfr. H. G. Widdowson, Explorations in Applied Linguistics 2, p 235
- 18 Cfr. M. Greve y F. V. Passel, Op cit. p 61
- 19 Cfr. Frans. Van Passel, Op cit, p 109
- 20 H.G. Widdowson, Op cit. p 219 (trad. libre)
- 21 D. Lehman, citado por Henry Besse, "Enseigner la compétence de communication" p 44
- 22 Cfr. André, Abbou, Op. Cit. p13 (trad. libre)
- 23 R. Galisson, "¿Que devient la linguistique appliquée?" p 5 refiere que la elaboración del francés fundamental ha sido la primera gran investigación de la LA y su integración en "Voix et images de France" ha sido la primera gran realización metodológica moderna.
- 24 Chomsky es citado por Widdowson, Op cit. p 8
- 25 P. Guberina es citado por F. Van Passel, Op. cit. p 108 expone además los métodos audio-visuales y estructuro-globales.
- 26 Eddy Roulet, Op cit. El autor se refiere a las funciones del lenguaje propuestas por Roman Jakobson.
- 27 Charles Bouton, Op cit. p 25-26
- 28 Daniel Coste, Op cit, p 27-28
- 29 Dictionnaire de didactique des langues, R. Galisson y D. Coste. La traducción es libre, conservo el término langagiére para evitar confusiones con el término funciones del lenguaje.
- 30 Sophie, Moirand, Enseigner a communiquer en langue étrangère p 10
- 31 Cfr. Henri, Besse, Op.cit. p 42
- 32 Cfr. Sophie Moirand, Op cit. p 24 y Eddy Roulet, Op cit. p 5
- 33 El término langaglier es un adjetivo, actividad langagiére, es una expresión utilizada para referirse al lenguaje como un medio de comunicación y como un comportamiento, lo cuál

implica la consideración de factores que las nociones de la lengua no toman en cuenta.

34 Richterich es citado por Eddy Roulet, Op cit.

35 P. Corder es citado por Eddy Roulet, Op cit. p 16

36 Cfr. H. G. Widdowson, Op cit. p 216-218

37 Cfr. Henri Besse, Op cit. p 43

38 Alan Maley, "L'enseignement d'une compétence de communication . . ." el autor llama a estos dos actos accuracy y fluency

39 Cfr. H. G. Widdowson, Op. cit. p 229-235



NAHUATLATOHUA
(inteligente en lenguas)

106-107

2 EL TEXTO DRAMÁTICO COMO MATERIAL DIDÁCTICO

La hipótesis fundamental de este trabajo se resume en la intención de demostrar que es posible utilizar textos dramáticos de autores mexicanos en la enseñanza del español L2. Es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones conformes con el enfoque comunicativo:

- La lengua y la cultura están complejamente interrelacionadas "uno de los más importantes papeles de la lengua, sobre todo de la lengua escrita es servir de vehículo a la tradición cultural" 1 está estrechamente relacionada con la política y la religión.
- La enseñanza de L2 tiene en primer lugar un objetivo práctico y utilitario; tener la capacidad de establecer contacto directo, en forma oral o escrita, por medio de la conversación, la radio, la televisión, la prensa o el libro, con la cultura del país cuya lengua se estudia. Por consiguiente los cursos deben tener un fundamento social y cultural. 2
- La necesidad de proporcionar datos suficientemente ricos en variedades de lengua que correspondan a diferentes situaciones de comunicación y que den respuesta a las necesidades "lingüísticas" necesidades de aprendizaje, motivaciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes concernidos. 3
- La competencia de comunicación implica, además de dominar oralmente situaciones comunicativas, la flexibilidad suficiente ante las múltiples exigencias de comunicación y de comprensión que los alumnos encuentran fuera del contexto escolar, ya sea en confrontación directa o a través de los medios de difusión. Lograr esto requiere de una ampliación del corpus de la lengua que será asimilado de manera receptiva, y una limitación realista del aprendizaje del comportamiento lingüístico productivo en las situaciones vividas. 4

Por todo lo anterior se deduce que la recopilación y selección del material se debe hacer tomando en cuenta las

realidades sociales, culturales, cotidianas y profesionales, así como el conocimiento y la utilización del lenguaje en interacciones frente a frente, en vías de crear un fondo documental de situaciones naturales recopiladas como material didáctico y como elementos de un inventario descriptivo de modelos de comunicación propios de nuestra cultura.

La primera respuesta a esta necesidad ha sido la propuesta de los MATERIALES O DOCUMENTOS AUTÉNTICOS, que se presentan como lo más próximo a lo real, o como lo real por excelencia.

El registro y grabación de documentos difundidos diariamente por los medios de comunicación presentan varias ventajas:

- Diversidad y facilidad de acceso.
- Capacidad de renovación.
- Proporcionar al estudiante instrumentos de comunicación.
- Propiciar la adquisición de autonomía pedagógica, no solamente dentro del marco del curso sino para la existencia futura del estudiante.
- En el plan psicopedagógico es conveniente su uso como importante factor de motivación, sobre todo cuando se consultan los documentos desde los primeros niveles.
- Permiten al estudiante descubrir y adquirir la L2 en relación con situaciones, hechos y temas que le conciernen y le interesan directamente.
- Ofrecen una imagen auténtica y rica de otros modos de vida contribuyen a desarrollar una actitud favorable hacia la L2 y hacia la sociedad en la que se inscribe.

Los documentos auténticos tienen sin embargo algunos inconvenientes como por ejemplo, en los primeros niveles, puede provocar desilusión y fracaso cuando los documentos no son presentados de acuerdo con las necesidades, y las estrategias

de los estudiantes. Maley (1980) cita algunas dificultades en la obtención y preparación de documentos auténticos:

Para la obtención y selección del material la dificultad estriba en encontrar muestras de conversación corriente entre dos o más participantes. El empleo de una cámara o una grabadora modifican el discurso y la actitud de los interlocutores. En lo que respecta a la selección y presentación del documento, éste queda aislado de su contexto y de su función principal desde el momento en que el profesor lo elige con el fin de enseñar o describir más que comunicar.

En relación al término AUTENTICO, Maley señala la diferencia que hay entre la autenticidad del sistema de comunicación y la autenticidad de reacción de los estudiantes frente a este sistema. Así pues, debe quedar claro que en un salón de clase existe un género propio de autenticidad, en el cual puede coincidir el mundo exterior.

Sophie Moirand expresa esta realidad en función de la importancia de lograr actividades auténticas y comunicación auténtica aún partiendo de documentos no auténticos, ya que el uso de éstos no garantiza la autenticidad de la actividad y propone una vía para lograr esto último, la integración de programas con DOCUMENTOS REALISTAS como una solución intermedia entre lo elaborado y lo auténticamente producido.

Existen textos, diálogos elaborados por otros profesionistas, como dramaturgos y guionistas, con un alto valor didáctico, escritos con frescura e intuición, tal vez por

no estar sometidos a las formas y estructuras constituyentes del objeto de enseñanza del maestro de lenguas.

2.1. EL TEXTO DRAMÁTICO

Es difícil proponer una definición restrictiva de lo que se considera como un texto dramático. Sobre todo porque la tendencia actual de la escritura dramática es la de reivindicar cualquier escrito al considerarlo como teatralizable, no obstante, es necesario señalar las constantes tradicionales que han permitido definir el género de escritura dramática: diálogos, conflicto, situación dramática, noción de personaje. Con más detalle, un texto dramático se identifica por las siguientes características:

- TEXTO PRINCIPAL, es el diálogo sostenido por los actores o los personajes, introducidos por indicaciones escénicas. ACOTACIONES, escritas por el dramaturgo. TEXTO SECUNDARIO, en algunas ocasiones en que no hay acotaciones, el texto secundario se puede rastrear en las indicaciones especiales de los personajes o en sus actitudes.
- El texto es compartido y es objetivo, es decir, excepto el monólogo el texto lo comparten los protagonistas, el diálogo da oportunidad a cada uno de expresarse, los discursos están en un mismo plano, el juego de conversación: toma de la palabra, réplicas, informaciones, discusiones, etc. se da libremente independientemente del narrador.
- El texto se sitúa dentro de un contexto o marco de

referencia aún dentro del universo dramático, los personajes evolucionan.

- El texto dramático debe contener al menos una pequeña porción del discurso común, lo que constituye su COHERENCIA.

- El diálogo, comprendido como la conversación o intercambio entre dos o más personajes constituye la forma ejemplar y fundamental del drama, representa la forma de expresión privilegiada. Es lo más apto para demostrar cómo comunican los locutores, el efecto de realidad es mayor, ya que el espectador tiene el sentimiento de asistir a una forma familiar de comunicación entre personas.

- Hay simultaneidad de la representación y de la realidad representada. En la forma dramática opuesta a la épica, la convención exige que se perciba la escena en el momento mismo, no se reconstruye un hecho pasado sino que tiene lugar en un presente perpetuo.

- Tradicionalmente se consideró al texto dramático como parte de la literatura, parte del discurso literario, esta situación condujo a soslayar el aspecto escénico. Actualmente el teatro y el discurso teatral tienen un lugar específico entre otros sistemas artísticos. se considera como un sistema de significación multicodificado que utiliza entre otros elementos el lenguaje hablado. Es este elemento el que presenta mayor interés para el presente trabajo.

Al reflexionar sobre estos puntos se encuentran posibles aproximaciones entre el TEXTO DRAMÁTICO y la didáctica.

El texto dramático nos permite una ubicación intermedia entre el USO y la TEORÍA DE LA LENGUA. El enfoque tradicional partía de la necesidad metodológica hacia la búsqueda de ejemplos en el uso de la lengua. La utilización de documentos auténticos lleva el sentido contrario, se va del uso a la explicación gramatical y a la justificación teórica. El texto dramático está aceptado gramaticalmente y está probada su eficacia en el uso.

El diálogo se presenta en forma escrita, pero se respeta la lengua hablada. Su aproximación con la realidad, por ser producto artístico, no se mide en función de autenticidad sino de similitud, de paralelismo, de mimetismo, en fin de verosimilitud, de realismo.

La prioridad que el enfoque comunicativo da a la lengua hablada, entraña necesariamente la lectura de textos contemporáneos y sobre todo la lectura de textos dramáticos, de teatro.

Es evidente que los textos no están hechos para enseñar el español ni para enseñar a comunicar, muestran claramente la interacción entre dos o más personajes en una situación de comunicación, exhiben actitudes y actuaciones respecto a la propia comunicación o a algún otro objeto.

Las ventajas que ofrece el texto dramático residen en gran parte en su estructura dialogada, en su lenguaje coloquial, que rebasa el lenguaje del maestro. El carácter de verosimilitud va más allá de las posibilidades gramaticales cuyas estructuras

quedan implícitas en la situación comunicativa. El hecho de que el texto dramático esté escrito para ser llevado a escena, ya que sólo ahí adquirirla su significación completa, lejos de ser una desventaja es una garantía de la posibilidad, calidad y capacidad de comunicación ofrecida por el texto.

Otra ventaja importante es la posibilidad de presentar diferentes REGISTROS 5 y sensibilizar al alumno sobre las diferencias sintácticas y prosódicas.

Cuando el texto dramático es presentado no sólo en forma escrita sino en forma oral, permite además estudiar las contracciones del lenguaje oral, expresar y describir elementos para-lingüísticos como sonidos, interjecciones, partículas y formas verbales, elementos todos del campo de la pragmática. Los sonidos que se emiten aunque sean mínimos están matizados por el sistema lingüístico al que pertenecen y forman parte de la adquisición de lenguas.

Los textos dramáticos permiten el estudio de las estrategias conversacionales: "Cómo tomar y retomar la palabra, la iniciativa de la conversación, recuperar la palabra, qué sonidos y gestos de compensación utilizar, cómo prever el desarrollo de las propias intervenciones en un intercambio frente a frente" 6.

Varios autores coinciden en la dificultad para obtener diálogos auténticos, por razones de tipo ético, burocrático, personal, etc. por lo tanto se han propuesto los textos llamados REALISTAS, los cuales están elaborados por un profesor

de lenguas ayudado por un informador. por ejemplo un médico "informador" entrevista a la enferma (profesora de lenguas). Los documentos así obtenidos han funcionado más que los auténticos sobre todo en los primeros niveles, puesto que el grado de dificultad está controlado.

Los textos dramáticos incluidos en este trabajo han recibido un tratamiento similar, seleccionados por intereses pedagógicos discutidos, y puestos en escena con actores, posteriormente y ante la imposibilidad de un montaje en forma, han sido registrados en una cinta. El resultado obtenido son fragmentos de piezas de teatro en una puesta en escena orientada hacia la didáctica.

Aquí ha surgido un problema que rebasa los alcances de esta tesis, el texto dramático llevado a la escena constituye un HECHO TEATRAL. El teatro dice Ilse Heckel, es un elemento tan cercano a la realidad que puede hacerse tan real como la vida misma y a diferencia de la vida, siempre podemos comenzar de nuevo. Esta sola afirmación permite suponer las ventajas pedagógicas y didácticas del teatro. La práctica teatral ha sido aceptada por gran número de profesores de idiomas como medio para la adquisición de lengua extranjera o segunda lengua, se han expuesto ventajas y limitaciones, presenta esto un campo rico para la investigación. El texto dramático registrado en una cinta y presentado a los alumnos como medio para la adquisición del español, no constituye un hecho teatral, si bien puede ser la semilla para invitar al

conocimiento y en el mejor de los casos a la realización o investigación del teatro en México.

2.1.1. CRITERIO PARA LA SELECCION DEL CORPUS.

La elaboración de material didáctico requiere del conocimiento del sistema, del empleo y de la adquisición de la lengua así como de la metodología de la enseñanza.

Se considera el material didáctico como aquellos textos, fragmentos de textos, canciones, programas (material oral o textual) que sean susceptibles de ser seleccionados y analizados en los términos que se consideren necesarios para adecuarlos a un proceso de enseñanza, el cual implica además de la selección, la presentación, gradación, repetición, en fin, el tratamiento necesario para que se alcance el objetivo, la enseñanza de la lengua.

Existen varios criterios para la selección de materiales, por necesidades de la exposición se han considerado dos enfoques fundamentales: uno, pedagógico, otro, cultural.

El criterio pedagógico es el que considera: la lengua, las necesidades de la enseñanza aprendizaje, el curriculum, los recursos de la institución.

El criterio cultural parte de que la lengua es cultura, es decir, es el crisol de una herencia de creencias, costumbres y conocimientos propios del pueblo en que se habla. Evidentemente estos dos criterios son complementarios, la diferencia estriba en la importancia que se le dé a uno u otro

factor, conforme al uso que se le dará al material.

Dentro del enfoque pedagógico, Halliday (1974) explica dos momentos en el proceso de selección:

- La restricción a un solo registro.
- La selección dentro de este registro, de los hechos que pueden ser enseñados, de acuerdo con la frecuencia, (ocurrence), 7 distribución, disponibilidad, posibilidades didácticas y necesidades de la clase. Este proceso debe aplicarse en diferentes niveles de la lengua: fonológico, gramatical, léxico, semántico y extralingüístico. 8

En este mismo año, Francis Mackey habla sobre la relatividad del criterio de frecuencia, el cual no es el mejor si se trata de un vocabulario activo. Propone el criterio de grado definido en términos de frecuencia y distribución, como el número de muestras o de textos que forman la base de una unidad de enseñanza (ITEM). Se trata de frecuencia en contextos y situaciones. Las palabras que sobresalen bajo esta óptica son en general adverbios, adjetivos y nombres abstractos. También se refiere Mackey, a los criterios de utilidad y eficacia, mencionados por otros autores como criterio de disponibilidad, es decir, la palabra justa que acude a la mente en el momento justo. Esto implica más que una propiedad de las palabras la capacidad de relación entre las cosas y las ideas en diferentes situaciones.

El criterio de selección de los términos lingüísticos por su capacidad (económica) se establece mediante diferentes

mecanismos: inclusión (asiento), extensión, (afluentes), combinación (porta-vaso) y definición (meter al horno). 9

Por último, un criterio relacionado directamente con el proceso enseñanza-aprendizaje es el de las cualidades didácticas o la accesibilidad para el aprendizaje. Hay materiales cuyas cualidades los hacen valiosos, esto se debe a varios factores:

- Similitud con la lengua materna.
- Brevedad. Fragmentos cortos, fácilmente reproducibles y reconocibles.
- Regularidad. Unidades que siguen un patrón regular en su realización como los verbos regulares, el género, el número, etc.
- Peso del aprendizaje. Este factor se refiere a la capacidad de deducción o de composición de nuevos términos a partir de los ya conocidos.

El enfoque comunicativo requiere la selección en términos de unidades de comunicación: actos de habla, situaciones de comunicación, secuencias, hechos, etc. Es necesario aclarar, que la sola selección no agota las posibilidades del enfoque, y por otro lado, que la selección hecha sin la metodología correspondiente llevaría a la acumulación o inventarios de material similar al que se ha venido almacenando según otros enfoques.

El criterio cultural, como ya se ha dicho, parte del principio de que la lengua es cultura. El estudiante que acude a estudiar la lengua en el país de origen se enfrenta a la cultura de ese país. Cuando acude a la Universidad es porque

necesita sistematizar de algún modo la serie de hechos que percibe en su diario coexistir, y naturalmente estudiar la lengua. En estas condiciones, en el material seleccionado por el profesor según la concepción de Otto Jespersen (1947) debe darse acceso a los mejores pensamientos e instituciones de la nación, a su literatura, a su cultura, en resumen, dice, al espíritu de esa nación en el más amplio sentido de la palabra. Este objetivo no puede ser alcanzado de golpe, ya que existen numerosas cosas que tomar en cuenta. "No aprendemos nuestra lengua materna únicamente para leer a Shakespeare o exclusivamente para dar órdenes. De igual forma cuando se trata de una lengua extranjera no debemos", concluye Jespersen, "estar al ras del suelo o lejos de la tierra, entre los extremos existen amplias regiones donde podemos entrar en contacto con otras naciones". 10

Otra posibilidad es la selección en función de CONTENIDOS TEMATICOS según criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales. Los temas tendrían relación con alguna parte del campo de experiencia del alumno tanto en lo que respecta a su aprendizaje social como en lo relacionado con la expresión de su propio mundo en la segunda lengua.

Para hacer la selección del material que conforma este trabajo consideré el TEMA, entendido como aquello de lo que se habla, como la idea central o el principio organizador, concepto referido al contenido. Los temas pertenecen al mundo del pensamiento, a la experiencia cognoscitiva en general, a la

manera de ver y de analizar la realidad. En la actualidad se hacen investigaciones sobre la existencia de estructuras cognoscitivas universales, se dice que existe un conjunto universal de conceptos semánticos primarios, necesarios a todo ser humano para organizar y comprender sus experiencias.

Los temas son un punto de convergencia del mundo universal y del propio mundo del alumno y del maestro. Los temas se encuentran en las amplias regiones del conocimiento humano común a todas las naciones. Con base en estos principios se hizo la selección de un corpus siguiendo los lineamientos propuestos por M.D. Greve y Van passel:

- Selección de un número elevado de textos de diferentes autores.
- Selección de textos entre géneros diversos (tragedia, comedia, farsa).
- Selección de diálogos con diferentes registros.
- Selección de textos de interés sostenido.

2.1.2. DEFINICION DEL CORPUS. MONTAJE. GRABACION.

Hice la lectura de varios dramaturgos cuyas obras son o han sido puestas en escena en los últimos treinta años. Seleccione fragmentos de ocho obras correspondientes a varios géneros: comedia, farsa, realismo, surrealismo, género histórico y documental.

Una vez que tuve un grupo de escenas escogidas de acuerdo con criterios temáticos y culturales comencé el tratamiento propiamente didáctico.

Para presentar la lengua en uso fue necesario el montaje o puesta en escena de los textos. Ubiqué cada diálogo en una situación acompañada de elementos paralingüísticos, de manera que el estudiante percibiera un conjunto global que le permitiera discriminar no sólo los contenidos lingüísticos, sino la música y los sonidos propios de una situación fácilmente reconocibles gracias a su conocimiento previo.

Al intentar hacer el montaje de las escenas enfrente al problema de como hacer accesible el material y habilitarlo desde el punto de vista pedagógico, comprendí que la elaboración del material didáctico no era una tarea unipersonal, reconocí la necesidad de la colaboración de especialistas.

Una vez definidas mis posibilidades, pensé en quién podría colaborar para hacer el material. Cuando se trata de grabar la voz de una persona de treinta años, mujer, universitaria, que tenga buena dicción, es fácil encontrarla en el medio universitario, pero cuando la necesidad del diálogo es de una mujer de sesenta años o de una niña de catorce años, provincianas, ya no era tan fácil. Así que acudí a locutores, actores, personas especialmente adiestradas para representar diferentes registros resaltando específicamente los rasgos propios de dichos registros.

El material así obtenido sería un material REALISTA según la terminología de Sophie Moirand.

MONTAJE.

Se entiende por montaje (término propuesto por la cinematografía) la construcción en un todo de una serie de unidades mínimas y autónomas. Estas unidades son secuencias de acción. En este caso el montaje se realizó como una composición en cuadros, cada fragmento constituye una escena o serie de escenas independientes. A cada fragmento antecede un comentario sobre el autor y un brevísimo resumen de la obra. De esta manera el fragmento queda identificado, no sólo dentro del conjunto, sino en relación a la ubicación de la obra en la producción total del autor y respecto a la posición del mismo en el mundo teatral de México. Cada conjunto así integrado fue acompañado de música introductoria y de fondo.

El montaje también se refiere a la caracterización, propiedades o cualidades del personaje, elegidos en función de una acción o un comportamiento, características que aparecen o desaparecen según las necesidades del personaje y de los objetivos finales de la puesta en escena. Este trabajo se realizó en estrecha colaboración con los actores. Las escenas fueron leídas y después interpretadas, se ensayaron y se repitieron sin perder de vista que el receptor final sería el estudiante extranjero de español L2.

La selección de la música tuvo especial importancia pues sobre ella descansaba en gran parte la ambientación y la introducción a una situación determinada. Tuve especial cuidado en manejar la música con un sentido semiológico con la

plena intención de convertirla en un signo tan importante como el signo lingüístico. Toda la música empleada forma parte del acervo cultural de nuestro país.

Se acompaña la presentación con la obra "Homenaje a Federico García Lorca" de Silvestre Revueltas, cuyos primeros acordes nos introducen al mundo misterioso e impresionante del teatro. El movimiento llamado "Danza" de esta misma obra sirve de marco al comentario sobre Hugo Argüelles de quien se escogieron escenas de una farsa y de un divertimento. "El Duelo" introduce una escena onírica, inverosímil, de farsa: "Diálogo de Fantasmas" del mismo Argüelles. El vals "Recuerdo" interpretado en cilindro acompaña una escena típica de feria: "La Mujer Araña". La música de Armando Manzanero, interpretada por los violines de Villafontana, introduce situaciones nostálgicas y de ciudad. Los danzones de Agustín Lara acompañan ambientes populares de la ciudad. Las escenas rurales están acompañadas de música mexicana interpretada en guitarras. Música de Mario Lavista y de Julio Estrada introducen el teatro dramático de Vicente Leñero y crean un suave ambiente de tensión en los fragmentos de "La Mudanza". El sonido de la Marcha "23 de Septiembre" interpretada por una banda oaxaqueña introduce el elemento militar en "La Cabeza del Héroe".

Sólo el fragmento de "El Juicio" de Vicente Leñero no tiene ningún acompañamiento musical, ni ambientación, es una confesión de intenso dramatismo donde se intentó concentrar toda la significación paralingüística, en los cambios de tono y

por ende, de la voz del personaje.

Una vez elegida la música y preparada la escena se procedió a la grabación de la misma en el laboratorio de grabación del CEE.

Se obtuvieron así 120 minutos de material grabado, y las copias escritas de las escenas incluidas.

Las escenas fueron grabadas a una velocidad de sesenta y seis palabras por minuto, en el caso de diálogo sin interlocutor, y de 151 por minuto en el caso de una situación de alarma. El promedio general fue de ciento diez palabras por minuto.

2.1.3. PRESENTACION DEL MATERIAL.

La presentación del material tiene dos propósitos, uno, dirigido al profesor de lenguas, otro encaminado a presentarlo al estudiante, punto que será analizado ampliamente más adelante.

El esquema "proposicional de Widdowson parte de una situación, 11. "En Londres a mediodía, tengo hambre, necesito comer algo en alguna parte", que definida en estos términos permite, gracias al conocimiento previo de cada quien, el establecimiento de un esquema relevante para ésta. Dicho esquema define:

- Una relación particular de referencia entre las nociones, términos empleados en la situación.
- Los actos ilocutivos y la rutina retórica adecuados a la secuencia de comunicación propia de la situación, es decir, un

patrón particular, la secuencia previsible de actos comunicativos.

De esta manera se amplía la posibilidad de la comprensión y de la expresión sin que sea necesario o indispensable decodificar cada enunciado.

Este esquema proposicional representa la organización del lenguaje a nivel pragmático y su disposición comunicativa, además las reglas lingüísticas representan la organización del lenguaje en símbolos en el nivel sintáctico y semántico del sistema formal.

Las escenas de los textos dramáticos pueden ser analizadas en términos del esquema proposicional. Las escenas representan una situación con todos sus elementos: lugar, hora, persona (je), necesidad, sensación, actitud, rutina retórica y la secuencia de actos comunicativos, correspondientes.

El esquema de Widdowson se adopta en este trabajo por su valor heurístico, para aplicarlo al descubrimiento, en cada escena, de los elementos constitutivos de la situación.

No obstante es necesario aclarar ciertas diferencias: El sujeto (Widdowson lo identifica con el alumno), en las escenas estaría representado por alguno de los personajes, de esta manera, el alumno no se identificaría con ninguno a menos que la dinámica de la clase se lo solicitara, empero recibiría la muestra del lenguaje en uso con todos sus componentes.

El texto dramático, aunque representa la realidad y requiere como condición la verosimilitud, contiene una característica indispensable: el conflicto, lo misterioso, lo diferente, lo

Los elementos referenciales de conocimiento previo están dados por el antecedente cultural de una sociedad tradicional: concebir hijos a temprana edad y fuera del matrimonio es un problema no sólo de los novios, sino de las respectivas familias. Se puede deducir que la joven que se enfrenta a este problema está asustada, temerosa y en su lenguaje lo reflejará.

Por otro lado, la reacción del varón en esta sociedad es también previsible, él no se da cuenta del riesgo hasta que tiene el problema, no prevee, se sorprende, no asume y se escapa.

A continuación la escena como la propone Flavio González Mello: 12.

5

1 *Entra un Actor con un letrero que dice: "Segundo Acto", lo enseña al público y sale. Mientras tanto, entran Rebeca y Pepe.*

PEPE.—Bueno, ¿me vas o no, a decir para qué me querías ver?

5 REBECA.—*(Inhibida)* Pepe, es que yo... ¿te acuerdas de lo de aquella noche?

PEPE.—*(Fastidiado)* Sí, sí, me acuerdo, ¿y qué con eso?

10 REBECA.—Es que mira... lo que pasa es que... *(Armándose de todo su valor)* ¡Voy a tener un hijo, Pepe!... ¡un hijo tuyo!

Música dramática.

15 PEPE.—*(Asustado)* ¡¿Un qué?! Pero... ¿cómo sucedió?... *(Corrigiéndose)* Bueno, claro, sé que por... lo de aquella noche, pero... ¿quién se iba a imaginar que...?

20 REBECA.—*(Llorando)* En mi casa ya no me quieren ver... Mi hermano te anda buscando para... para matarte, dice... y a mí ya me advirtió que me espera un castigo todavía peor que la muerte... ¿Qué vamos a hacer, Pepe? ¿qué vamos a hacer?

PEPE.—*(Yéndose, apresurado)* ¡Qué vas a hacer, dirás...!

25 REBECA.—¡Pepe...! *(Llora, impotente)*

P. 141

Situación: Dos personas a y b.

a es informado por b de una consecuencia desagradable de la cual es responsable. b está involucrado, a se evade.

Descripción de actos: (los números indican los renglones en el texto)

- | a | b |
|----------------------------------------------|--------------------------------------|
| - Reclama y pregunta 4, 5 | - Duda, responde indirectamente 6,7 |
| - Afirma, reitera la pregunta 8,9 | - Duda, informa, reitera 10, 11, 12 |
| - Se sorprende, se aclara, se opone. 14 a 17 | - Narra, amenaza, se queja. 18 a 22. |
| - Responde rechaza 23, 24 | - Suplica, llora.25. |

Consideraré cuatro secuencias de pregunta y respuesta.

En la escena la secuencia es más larga, los actos suplementarios matizan el mensaje e informan sobre el tipo de relación que hay entre los interlocutores, intervienen además los estados emocionales de los personajes.

Widdowson también explica si el esquema proposicional no contiene todos los elementos posibles en una interacción. La inclusión de otro elemento puede desorientar inicialmente al alumno, quien puede resolver su desconocimiento mediante un acto ilocutivo de pregunta o bien puede modificar su esquema previo.

Resumiendo, cada escena debe tratarse como comunicación actual e interpretarse como un conjunto de operaciones interpretativas para relacionar una instancia particular del

COMPORTAMIENTO con un esquema familiar modificado por medio de procedimientos sintácticos y semánticos. Estos procedimientos amplían y desarrollan el conocimiento del lenguaje a nivel del esquema comunicativo de la competencia comunicativa y a nivel de la competencia lingüística. En la relación entre conocimiento y comportamiento es donde reside el proceso de construcción del discurso. 12.

La escena analizada en los términos que propone Widdowson nos conduce a encontrar los objetivos de comunicación. Al poner en relación los diferentes parámetros de las situaciones de comunicación con los elementos verbales y no verbales de ésta, se puede analizar el discurso producido en ellas.

Con este procedimiento se pueden definir los objetivos de enseñanza.

Una vez conocido el contenido de las escenas, es necesario dar cierto orden en la presentación, según nuestros objetivos de enseñanza.

Sophie Moirand propone varias maneras de trabajar el material, si las unidades de progreso no son ya las estructuras gramaticales sino las funciones, actos de habla, nociones, situaciones se emplearán más o menos los mismos criterios:

- Formulaciones cada vez más probables.
- Nociones cada vez más interesantes.
- Actos cada vez más complejos.

Se propone una progresión en espiral:

- Presentar un pequeño número de formulaciones, funciones y nociones en situaciones limitadas.
- Extender el tipo de situaciones con las mismas formulaciones.
- Aumentar el número de formulaciones en situaciones idénticas (primero las funciones, después las nociones).
- Introducir funciones y nociones.

La selección de formulaciones se hace sobre el criterio simple/complejo, para los actos que presentan primero los directos (imperativos y performativos) y después los indirectos.

Este tipo de presentación es llamada de MICROUNIDADES de comunicación.

Otra manera de repartir los contenidos es a través de MACROUNIDADES DE ENSEÑANZA:

REPARTO SITUACIONAL. Consiste en proponer hechos de comunicación con interacciones previsibles. En seguida aumentar todas las posibles, intrascendentes, de conveniencia o bien siguiendo la cronología auténtica de las relaciones encontradas en la realidad.

REPARTO DISCURSIVO. A partir de un análisis comunicativo, (hecho, transacción, intercambio, acto), se puede hacer un alargamiento de los diferentes momentos. Más actos en cada interrelación, más interrelaciones en la apertura, desarrollo y terminación de transacción y más transacciones en un hecho.

REPARTO PEDAGÓGICO.- Proponer a los estudiantes, sobre el mismo tipo de material, tareas cada vez más complejas con actividades más diversas.

Estas formas de reparto o de aproximación se apoyan entre sí

y deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, la variedad de los materiales evidenció que no todos son fácilmente analizables y que el valor didáctico variaba según sus cualidades y la forma de aproximación.

2.2. PROPOSICIONES DE ANALISIS PREPEDAGOGICO DEL MATERIAL.

El primer paso para investigar las posibilidades didácticas del material fué conocerlo detalladamente. La práctica habitual del análisis desarrolla la habilidad para analizar los tipos de discurso o de diálogo, comunes a varios tipos de situaciones, y dar criterios de selección y distribución de los materiales y permite percibir mejor la relación constante entre la vida cotidiana en el orden oral y en el escrito, todo lo cual redundaba en una mayor imaginación para proponer actividades de comunicación amplias y diferenciadas.

Es y ha sido preocupación constante de los profesores de lengua, contar con elementos de análisis adecuados y prácticos que permitan conocer las cualidades pedagógicas de los materiales.

Sophie Moirand expuso la variedad de unidades mínimas de descripción según diferentes enfoques. 13 Ante una pregunta-estímulo de tipo:

¿Tiene usted una credencial?

La respuesta desde el punto de vista estructuralista sería

M + SN + SV

(si tengo, en este caso el SN está implícito)

En la perspectiva semántica de Halliday proponía tres niveles de respuesta:

- Nivel de comportamiento (comprendo o no, y tomo la conducta consecuente)
- Nivel semántico (explico, me excuso, cuestiono)
- Nivel léxico-gramatical (declaro, "Sí, aquí la tiene" o bien digo "no, no tengo ninguna").

En la línea de Austin se buscarían los actos de habla: la pregunta es una orden emitida tal vez por un empleado aduanal, la respuesta estaría explicada: Acto uno, interpretar la intención del emisor. Acto dos, emitir un nuevo enunciado para responder a la expectativa del emisor.

Una perspectiva sociolingüística trataría de definir las condiciones de producción e interpretación de este tipo de enunciados (contexto lingüístico y situacional), así como el campo de variaciones interaccionales, en relación con factores psicológicos, sociológicos y culturales de la comunicación.

Siguiendo a Van Ek, propondría categorías semántico-gramaticales y categorías de función de comunicación.

Y según Wilkins interesarían los actos de habla, operaciones discursivas, nociones generales y nociones gramaticales.

Ahora bien, el análisis según el enfoque comunicativo tiene por objeto comprender cómo funciona el texto oral o escrito, en sus diferentes niveles: sociolingüístico, pragmático, semántico, lógico, sintáctico, morfológico, fonético, tipográfico o icónico, para ello se requiere conocer los contenidos lingüístico, comunicativo, temático e ideológico.

Widdowson por su parte establece la necesidad de las reglas lingüísticas, (morfología sintaxis y semántica), y los esquemas comunicativos (nociones, funciones y pragmática) en el uso y en la enseñanza del lenguaje; su conocimiento nos provee de un punto de partida operacional.

Con base en todas estas consideraciones defini que era necesario conocer el texto en sus diferentes niveles: sociolingüístico, pragmático, semántico. establecer las reglas lingüísticas: morfología y sintaxis, y los esquemas comunicativos: nociones y funciones.

Me propuse abordar el texto desde el punto de vista del referente exterior (la realidad y los aspectos que no son meramente lingüísticos) y desde el punto de vista intratextual (los elementos que lo componen en su relación interna) Realicé los siguientes análisis:

Sociolingüístico. se refiere al estudio de los parámetros de la situación del discurso en la cual el texto, el diálogo o la obra fueron producidos. Según el análisis de Jakobson situé los elementos de comunicación que lo definen. Un análisis en términos de unidades de comunicación me aclaró la ubicación de la escena en los términos propuestos por Dell Hymes. prever sus posibilidades de estudio y de sistematización. En cuanto al análisis del texto con relación a si mismo, analicé las relaciones entre locutor y auditor (tonos y registros) las características y estilo de su comunicación. Este es un análisis conversacional. Un análisis pragmático me condujo a

identificar los actos de habla y el valor ilocutorio de los enunciados. En seguida relacioné éstos con sus componentes lingüísticos en función de las operaciones enunciativas subyacentes y de los marcadores de la cohesión y la coherencia del discurso, esto se hizo con los análisis enunciativo, textual y morfosintáctico. También analicé las funciones y las nociones a través de un análisis funcional y uno temático. Por último propuse un modelo semiológico.

Con esta gama de posibilidades abordé los textos, sin perder de vista las necesidades de aprendizaje de los alumnos, los objetivos de enseñanza, la orientación teórica de la institución y algunos otros aspectos previstos para dar respuesta a las estrategias propias de algunos maestros, cuya orientación pudiera ser diferente.

2.2.1. ANALISIS SOCIOLINGUISTICO.

Consiste en ubicar la obra, el texto en el momento de su producción, lugar y fecha, situé al emisor, en este caso dramaturgo, autor, periodista, escritor, sus datos biográficos, su orientación ideológica, etc., así como la fuente de la cual se obtuvo la escena.

El receptor, generalmente es el público en general y dentro de éste, algunos grupos: obreros, adolescentes, políticos, periodistas... sin embargo, en este trabajo consideré que el receptor final sería el estudiante de L2. El referente lo

consideraré la realidad extralingüística a la cual el texto hace referencia (no necesariamente realidad del mundo). En el código consideraré el uso del español en diferentes registros. El mensaje lo entendí como la información total comunicada dentro de la situación de comunicación (autor-auditor). El canal tuvo dos formas, una la presentación de la copia de la escena por escrito, otra, la grabación y transmisión de la misma. En una sola ocasión hubo oportunidad de presentar la escena actuada en vivo. Así los estudiantes recibieron la escena a través de la vista por la lectura, del oído por la audición 14 e integralmente por la representación.

Aplicación del análisis a un fragmento de la obra "Los Cuervos Están de Luto" de Hugo Argüelles.

Ubicación Temporal: La obra se terminó de escribir en 1958 y se estrenó el 2 de abril de 1960 en México. Surge en una situación nacional de inquietud, de sueños de grandeza, de utopías y de realidades lacerantes sobre todo en el campo, época en la que ocultamente se ponen en duda los principios de autoridad y los religiosos, en un preámbulo a la crisis de valores.

EMISOR: Hugo Argüelles es un destacado y prolífico dramaturgo mexicano, nació el 2 de enero de 1932 en Veracruz. Hizo estudios de medicina y arte dramático, su obra es amplia y comprende el ambiente rural tanto como el de ciudad, tiene características del expresionismo y del humor negro. presenta

personajes antihéroes sacados de lo cotidiano y llevados a situaciones extremas que los obligan a replantearse sus valores. presenta en forma graciosa lo terrible y en forma ingenua lo perverso. exhibe y denuncia las limitaciones humanas y los prejuicios sociales. En la obra "Los Cuervos Están de Luto" algunas situaciones fueron inspiradas por cuentos de Maupassant y de Ramón Rubín.

RECEPTOR: El autor escribe para un gran público mexicano de clase media, provincianos e inmigrados. Para el estudiante de L2 es interesante por los temas que toca: la muerte, la relación padres-hijos, la enfermedad y la vejez, el trabajo en el campo, etc.

REFERENTE: En esta obra se habla de una familia provinciana de Veracruz, similar a cualquier familia de otro punto de la república. Una familia de la parte oriente de la ciudad de Orizaba, sobrevive gracias al trabajo en el campo de Piedad y Gelasio. En la casa vive también el padre, Don Lacho, anciano que lleva varios días muy enfermo. La obra refleja la relación difícil entre los hermanos y los esposos, los efectos negativos, las frustraciones, la lucha por la sobrevivencia y la miseria espiritual.

CODIGO: En el español, tiene algunos términos claramente provincianos, los campos semánticos se construyen alrededor de: el campo, la familia, las pasiones.

MENSAJE: El autor refleja la sociedad y las relaciones familiares en punto crítico y nos dice: ven y mira.

CANAL: Texto fotocopiado de la escena y cinta grabada.

Este análisis puede ser tan amplio como la información del maestro lo permita y tan escueto como la sucinta respuesta a cada interrogante lo requiera. Es importante saber, cuando menos de qué, de quién, y porque se está hablando.

Un análisis breve: escena de la obra "Como escribir una adolescencia".

UBICACION EN EL TIEMPO: Producida en México en 1984

EMISOR: Flavio González Mello, nació en México en 1967

RECEPTOR: Adolescentes y gente de teatro, puesto que la obra fué escrita para concursar, y ganó. Estudiantes de español L2.

REFERENTE: La obra se refiere a tres tiempos y tres espacios: uno, el social, representado por unos voceadores que pregonan noticias cotidianas sobre los adolescentes. Dos, un tiempo ficticio melodramático creado por el escritor como un ensayo de escritura (la escena escogida sucede en este tiempo). Tres, el tiempo del escritor y un amigo donde el autor manifiesta su opinión abiertamente.

CODIGO: El español coloquial de la Ciudad de México.

MENSAJE: El autor expresa la distancia entre la realidad que viven los adolescentes cada día, y los medios de comunicación masiva proyectores de modelos convencionales de comportamiento.

CANAL: Fotocopia de tres escenas y cinta grabada de las mismas.

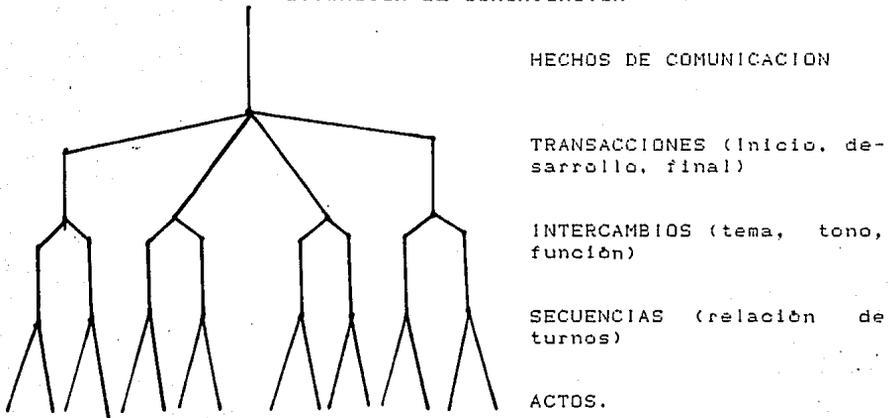
2.2.2. ANALISIS EN TERMINOS DE COMUNICACION.

Como ya lo mencioné tomé como base fundamental para este análisis el esquema de Dell Hymes. Con el fin de precisar la aplicación de estos conceptos a la didáctica de lenguas fue necesario hacer algunas consideraciones propuestas por André Abbou: La lengua es considerada como un complejo código en relación con la heterogeneidad de la sociedad, de ahí que exista una diversidad de formas de comunicación resultado de la estructura social y de las relaciones que instituye. 15

La lengua dentro de este concepto está constituida por microsistemas cuyos signos se refieren a significados relacionados con sistemas referenciales, escalas de interpretación propias de cada grupo sociocultural. La unidad mínima sería el acto "langagier" resultado de una estructura compleja donde la situación de comunicación, el hecho de comunicación, las transacciones, los intercambios, las secuencias y los actos de comunicación determinan las elecciones, las restricciones y las tácticas que se traducen en el nivel langagier: aspectos enunciativos y predicativos, y en el plan de las realizaciones lingüísticas, elección de elementos lingüísticos en los niveles fonético, prosódico, sintáctico, lexical y semántico.

Abbou propone un esquema con varios niveles del más general y amplio hasta el elemento mínimo de comunicación.

SITUACION DE COMUNICACION



El nivel de situación de comunicación es el de un MARCO DE CONOCIMIENTO. 16

Este conocimiento es variable según la época y la cultura. De la relación entre este marco y de los hechos o las proposiciones que en él se sucedan depende la coherencia. Un discurso se comprende en parte porque se entiende "de lo que se trata". Los hechos suceden dentro de la situación, si se conoce su configuración se puede entender un discurso sobre ellos. Un marco de conocimiento es más amplio que las proposiciones expresadas en una pequeña escena.

La coherencia se establece dentro de ciertos contextos por usuarios de una lengua pertenecientes a una misma época y cultura. En nuestro caso los estudiantes no tienen la misma lengua pero sí comparten época y en algunos casos cultura.

En el nivel de las transacciones, intercambios y secuencias, Ervin Tripp 17 distingue tres grupos de reglas sociolingüísticas tendientes a establecer una gramática de los diferentes registros de una lengua:

REGLAS DE SECUENCIA, indican el orden de los actos que determinan un hecho.

REGLAS DE ALTERNANCIA, consisten en la selección de la forma apropiada a la situación según las múltiples posibilidades ofrecidas por la lengua.

REGLAS DE PRESENCIA (Ocurrence) , se refiere a las realizaciones o presencias lingüísticas, tiene dos sentidos, horizontal, busca la gramaticidad de los enunciados, y vertical, busca la interpretación, es decir la discriminación entre unidades contradictorias o ambiguas según la exigencia de la situación de comunicación.

Con base en la breve explicación de estos conceptos apliqué el esquema al análisis de las escenas, he aquí un ejemplo:

Una escena de "La Amenaza Roja" de Alejandro Licón. Violeta y su madre (V y M)

SITUACION: Una madre aconseja a su hija (campo de conocimiento, relaciones familiares)

HECHOS: Diálogo entre Violeta y su madre.

INICIO

M: Mira, no es que no me guste ninguno, pero

1
recon-
vención

M: ...¿que vida te espera?
...¿y después?
ino te conviene!
Mejor hazme caso...

explica
pregunta
afirma
sugiere

V: 0

0

2
cambio
de
tema

V: ...¿ Ya viste?...

muestra

M: ...¿de dónde lo sacaste?

acto-pregunta

V: ..es un regalo de...

acto-responde

M: Está bonito pero de
de seguro es chafa

valora
duda

V: En el Monte me dijeron
otra cosa

reafirma

3
insiste
en la
recon-
vención

M: Como te decia
¿qué le vez a ese tipo?

insiste
pregunta

V: Av mamá
Es sólo un amigo

se opone
afirma

M: Lo mismo me dijiste de Pánfilo
y ya vez

se lamenta
reprocha

4
cambio
de
tema y
tono

V: Nunca te cayó bien ...

reprocha

M: ... Es que no te convenia

argumenta

V: y tú como sabes

reprocha

M: Una se da cuenta

argumenta

5
chantaje

M: No en balde se cargan tantos
años ... Que no quisiera para tí.

se queja
sentencia

V: No te pongas triste
No me gusta

ruega
declara

M: Yo sé que voy a quedarme sola

se queja

FINAL

V: No mami, yo ahorita
no pienso en casorio...
(en voz baja para sí)
Pánfilo, Pánfilo

declara
tranquiliza
a M
reflexiona

En esta escena la iniciativa la toma la madre, cuestiona, manipula, explica, pregunta, afirma, sugiere, duda, insiste, argumenta, se queja, sentencia, llora, se lamenta, etc. En el análisis destaqué los enunciados significativos para la interacción. Los intercambios están marcados por el cambio de tema, de tono o de intención. Las secuencias de principio y de final son monólogos, así como la del primer intercambio donde más bien se nota una intervención sin interlocutor.

En el intercambio dos la secuencia muestra una relación en tono brusco y desconfiado de parte de M. Se inicia con un súbito cambio de tema por V. y se termina de la misma forma. El intercambio tres es introducido también bruscamente por M. y para terminarlo este mismo interlocutor introduce otro tema: Pánfilo, que da pie al intercambio cuatro, cuya secuencia muestra una relación más pareja de reproches y argumentos entre M y V, esta respuesta "en voz alta" de V propicia el cambio de tono de M quién inicia el intercambio cinco con un lamento y domina de nuevo. El final, la solución al hecho, la salida, la da V con una negación inicial, una afirmación perlocutoria, y guarda para sí otras reflexiones.

Expongo otro caso, con el fin de hacer una comparación
Escena de "Como escribir una adolescencia" Pepe y Conchita su

madre (P y C).

SITUACION: La madre reprocha y aconseja al hijo (campo de conocimiento: relaciones familiares)

HECHOS: Diálogo entre Pepe y Conchita

TRAN-SACCIONES	INTERCAMBIOS	SECUENCIAS	ACTOS	
INICIO		C: ... ¡Porque haces sufrir así a tu pobre madre...	pregunta reproche	
D E S A R R O L L O	1 rebeldeia de Pepe	C: ...que siempre te ha apoyado	chantajea	
		P: ¿Usted?	ironiza	
		...me acusaba de mentiroso...	reprocha	
		C: ¡Pepe... los padres sabemos...	sentencia	
		P: Y era... con esa actitud con la que...	se reafirma	
		C: Hijo te repito que...	balbucea	
		P: Eso es precisamente... los padres creen... Nunca nos dejan... No nos comprenden...	afirma argumenta acusa acusa	
		2 reconoci- miento	C: Pepe, nunca me habías dicho	se asombra reconoce
			P: Porque nunca me lo permitieron	responde
			C: Hijo	se reconocen
P: Jefecita	se reconocen			
	C: Tienes razón	acepta		
	...siempre te he querido	chantajea		
FINAL		P: Lo sé, lo sé... Nunca más robaré... lo único que necesito es... ¡Yá verá lo lejos que llegará su hijo!	abrevia promete exige cierra con expresión exaltada	

En esta escena el hijo conduce el diálogo, si bien, la madre inicia, el tono de la respuesta da la conducción. En el primer intercambio es casi un monólogo, pues la sentencia justificante de C - Los padres sabemos - no modifica la respuesta de P que es continuación de su primera intervención y además enlaza con la tercera: "Eso es precisamente". La intervención de C no

modifica en nada la tirada de P, es decir que se podría omitir, es un "diálogo de sordos". En el segundo intercambio la secuencia es más dinámica, a la pregunta de C corresponde claramente la respuesta de P. El reconocimiento es recíproco y la última declaración chantajista de C da pie al final iniciado y terminado por P, quien enlaza en una secuencia un acto de reconocimiento con una promesa, un juramento, un exigencia, y una nueva promesa-deseo, expresado en forma grandilocuente.

Evidentemente hay similitud en las dos escenas, las diferencias se encuentran en la actitud y tono final de los dos hijos. Mientras una consuela y se guarda para sí sus emociones, el otro exige y hace promesas retóricas, pero sobre todo expresa juicios y acusa a los padres.

2.2.3. ANALISIS DE LAS INTERACCIONES APROXIMACION CONVERSACIONAL

Lo que ha quedado esbozado en el análisis en términos comunicativos puede ser más detallado con un análisis de las interacciones. S Moirand se refiere este análisis como conversacional; parte de la definición de las nociones de apertura, desarrollo y final de la comunicación, con el fin de separar las interacciones estereotipadas de inicio y de clausura. Se rastrean:

Acto de iniciación, identificación, cuándo sea necesario

Acto de demanda de información.

Iniciativa del intercambio

Quién toma la iniciativa de intervención

Cómo se toma esta iniciativa

Cuáles son las marcas de inicio y clausura.

Cuáles son los marcadores de ilocución

Cuáles los temas que señalan cambio de tema.

Los conectores retóricos que reinician o que clausuran.

Los elementos de ilocución que inician o que clausuran

Los marcadores de sintáxis y de entonación.

Se distinguen también diferentes tipos de intercambio según el grado de predicción:

Intercambios transaccionales, se refieren a intercambios de compra y venta (es de esquema sencillo y generalmente se incluye en los textos)

Intercambios personalizados, se refieren a aquellos que tratan de salud o el comportamiento personal (visitas médicas, entrevistas en la búsqueda de empleo, etc).

Intercambios conjeturales, se refiere a aquellos que son sobre temas diversos relacionados con elementos poco previsible, en estos casos el cuadro espacio-temporal es generalmente parásito, no así el número de participantes y la forma en que están implicados. También adquieren mayor importancia los cambios y las iniciativas, el sistema de alternancia de las unidades locutorias (quién y cómo) los conectores evaluativos; marcas internas del discurso de los locutores que funcionan como autocomentarios. Si se identifica el tipo de conectores de cada locutor, se puede observar como organiza su discurso y de que tipo es. Los índices de

continuidad narrativa, son elementos de coordinación del discurso, presentes ya sea en la comunicación o en la narración, debe notarse quién los utiliza, con qué frecuencia, en que situación y con qué fin. Las pausas, pueden ser de los interlocutores en relación a la interacción o pueden ser internas, en el discurso de cada locutor. La observación de las pausas interlocutorias sobre el tipo de interacción y la relación entre los interlocutores. Las pausas interlocutorias son menos frecuentes pero son importantes para la información sobre los niveles y el tipo de discurso. 19

El interés pedagógico de este análisis estriba en que una descripción metodológica va más allá de la descripción intuitiva y encamina hacia el dominio de los actos de comunicación oral al afinar el conocimiento de los alumnos por la objetivación de los índices de comportamiento.

Análisis conversacional de un fragmento "La mudanza" de Vicente Leñero: escena de Sara y Mary.

SITUACION: Sara y Mary son dos amigas desde hace varios años, por lo tanto tienen un conocimiento cotidiano compartido que les permite establecer una comunicación con un referente más amplio que el definido en la situación de la mudanza.

HECHOS: Se da un diálogo de tipo conjetural, con el tema central de la mudanza, el cual aparecerá oportunamente para relajar tensiones. Es un diálogo entre dos interlocutoras con alternancia en los turnos (tomas de palabra)

La conversación se ha iniciado desde antes, por lo que no se

introduce muchos otros elementos de tipo expresivo afectivo, que demuestran su temperamento y que informan sobre ella misma:

1: S. ...Voy a necesitar un jardinerom además del montón de albañiles y pintores

(declara su necesidad pero además alude en forma despectiva a los trabajadores)

3: S. Después de las porquerías que vimos fué lo mejorcito...

(Se refiere a otros departamentos o casas. El sustantivo que lo sustituye implica un tremendo juicio de valor)

5: S. Le hacen falta un montón de composturas, empezando por una limpieza a fondo...ahora si voy a bajar esos tres kilos que te decía...

(De nuevo el uso del peyorativo "montón" que permite mezclar "composturas" y "limpieza a fondo". Expresa la necesidad de satisfacer un deseo: bajar esos tres kilos, lamentablemente condicionados a la ingrata tarea del "montón").

7: S. Lo que pasa es que no tengo mucho humor que digamos, la verdad.... Qué horror.

(Más información expresiva de Sara, declara cual es su estado de ánimo y termina con una expresión enfática que cierra el intercambio)

Segundo intercambio del fragmento 8 al 13

Tema: Jorge y su relación con Sara

Mari : introduce inicia y conduce

Sara : termina el intercambio

A C T O S

MARI

SARA

8: M. ¿Sigues mal con Jorge?

pregunta
directa

9: S. ¿Por qué?

se sorprende

10: M. No, pensé...
Por lo que me estabas
diciendo en el coche

se retrae
explica

11: S. Ah, no; ahí vamos

niega

12: M. ¿Ya mejor? insiste

13: S. Más o menos. Regular respuesta vaga

A las preguntas directas de Mary, Sara responde con sorpresa (9) negación (11) y evasión (13) respuestas corteses, pero que no comunican. Mary por el contrario explica e insiste, al no tener éxito cambia el tema.

Tercer intercambio del fragmento 14 al 17

Tema: Mudanza y la casa

Inicia y conduce Mary.

Termina Sara

A C T O S
MARI **SARA**

- 14: M. El cambio les va a servir . augura
Siempre ayudan estas cosas declara
Como que es buen momento para hace un jui-
que les llegue un segundo cio-deseo
aire
- 15: S. Ojalá muestra esperanza
¿ Dónde pondré esto ? pregunta
- 16: M. Las hubieras dejado en la sugiere
cajuela
- 17: S. Uy no niega
luego con el sacadero de explica
cajas y el desorden nadie declara
sabe donde quedó nada solicita
Aquí las voy a dejar ayuda
tu me acuerdas y me ayudas a ayuda
echar ojo ¿ si ? ayuda
Porque estas gentes de la mu- sentencia y acusa
danza nada más están viendo sentencia y acusa
qué se llevan sentencia y acusa
Ese es su negocio sentencia y acusa

La última intervención de Sara es definitiva para terminar el intercambio: no rotundo a Mari y la explicación

correspondiente, además introduce el tema de los cargadores "estas gentes de la mudanza" con una acusación.

Cuarto intercambio del fragmento 18 al 23

Tema: La casa y sus habitaciones, puertas cerradas.

Conduce e inicia Mary

Termina Sara

A C T O S
MARI SARA

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 18: M. Está linda Sara
Para mí que tuvieron mucha
suerte | hace un juicio de valor
apreciación |
| 19: S. ¿ Deveras te gusta ?
Ahí está la cocina | verifica
muestra |
| 20: M. Está cerrada | constata |
| 21: S. ...arriba tiene dos recá-
maras y su baño. Nada más. | informa |
| 22: M. Ese lugarcito le dá mucho
ambiente . | aprecia |
| 23: S. Son así de chiquitas...
Uy, también está con llave.
... que lata. | juzga
declara y expresa
fastidio |

Mari se empeña en valorar la casa y sus partes mientras Sara hace lo contrario, y además de informar aumenta expresiones de oposición:

19: S. ... Hay que cambiarle el fregadero que está asqueroso y no sé cuantas cosas de tubería. Pero en fin.

(Decir que el fregadero está asqueroso, no quiere decir que esté más sucio que si se dice "sucio" sino que ese "sucio" molesta a la persona, a Sara. "no se cuantas" equivale a la expresión anterior de "montón")

y la estancia es grande.
Es como el doble de tu
departamento
O más.

calcula
calcula
duda

31: S. No te creas

desengaña

Mari empieza con un juicio de valor exagerado. 24 Sara, sin ser la conductora abierta, orienta la conversación primero al mostrar pleno desconcierto: ¿Qué cosa? después respondiendo indirectamente: "Ah, eso dice Jorge". Luego hace dos declaraciones totalmente personales y opuestas a las apreciaciones de Mary antecedidas de dos contundentes pronombres: "Yo sí te soy franca ... Para mí no es más ..." y el aumentativo y los superlativos: "Puertota enorme y viejísima". La fuerza ilocutiva de esta expresión propicia la respuesta familiar de Mary con el adjetivo correspondiente en el tono: "bárbara", Sara se justifica de inmediato e introduce el tema del tamaño de la recámaras, Mary no responde a la inquietud de Sara (30) pues el hecho de que sean dos no aumenta el tamaño de las mismas, y respecto a la duda de Sara es evidente que el tocador no se va a poner en la estancia por más grande que ésta fuera. Finalmente un cálculo general de Mari permite que Sara termine con una negación: "no te creas"

Sexto intercambio del fragmento 32 al 39

Tema: la venida de un hijo

Iniciadora y conductora Mary

Termina el intercambio Sara

de confusión manifestado da la oportunidad para que Mary intervenga de nuevo.

Séptimo intercambio del fragmento 40 al 52

Tema: El divorcio.

Conductora iniciadora Mari.

Termina el intercambio Mari.

A C T O S
MARI **SARA**

- 40: M. ¿ Te volverías a casar, Sara? pregunta
Si te divorciarías de Jorge aclara
- 41: S. Nunca he pensado en divor- responde
ciarme.
- 42: M. En diciembre parecías muy insite
dispuesta
- 43: S. ¿Yo? se extraña
- 44: M. A mí me lo dijiste argumenta
- 45: S. Nunca hablé de eso niega
- 46: M. Hasta sentí feo porque declara
no me imaginaba que las acerca de
cosas hubieran llegado si misma
a tanto
- 47: S. ¿Cuándo te dije a ti? pregunta directamente
- 48: M. Me lo dijiste declara
estabas muy dolida por no narra
se qué pleito que hablan tenido
- 49: S. ¿Cuándo Mary? pregunta
- 50: M. Olvidalo ordena
- 51: S. Es que no es cierto reafirma
- 52: M. Olvidalo, ordena
haces bien condescien-
te

el divorcio no remedia	
nada	sentencia
Problemas los tenemos todos,	generaliza
Casados o no.	
Ya me ves a mí	tranquiliza

Inicia Mary con una pregunta directa que sorprende a Sara por lo que Mary tiene que completar con la condicional " Si te divorciarías de Jorge ", Sara responde pronto sin titubear, no a la primera pregunta sino a la del divorcio. Sus respuestas son siempre de extrañeza": ¿ Yo ? de oposición tajante: 41, 45, 51, o de necesidad de aclarar: 47, 49. Con el fin de suavizar la tensión Mari se refiere a si misma en 44, 46, 48, pero Sara no se conmueve así que Mary busca la salida de un "olvidalo! que pasa inadvertido, lo repite y lo refuerza con una postura condescendiente de aparente confesión y subordinación.

Esta muestra de análisis conversacional nos permite observar lo siguiente:

El diálogo es conducido primordialmente por Mary a través de interrogaciones directas. Sin embargo solo es posible sostener la conversación gracias a las informaciones adicionales de Sara, ya sea sobre su estado de ánimo, sus juicios de valor, su temperamento, su esposo, etc. Visto sin la intervención del tema de la mudanza parecería un interrogatorio que Mari hace a Sara, del mismo modo si quitásemos el interrogatorio observaríamos una larga cadena de quejas y lamentos de Sara, mujer cansada y frustrada, y los comentarios de una comprensiva amiga para animarla un poco.

En este análisis se constata lo que Bernardette Grandcolas

(1980) observa sobre las características de una conversación auténtica: "con frecuencia después de la respuesta se da una información suplementaria no pedida, algunas preguntas abiertas e información sobre si mismo. También las aperturas y los finales de las secuencias son con referencias explícitas a alguno de los participantes." 20

2.2.4. ANALISIS EN ACTOS DE HABLA. APROXIMACION PRAGMATICA.

En el análisis pragmático se trató de describir las unidades mínimas de comunicación y las intenciones de los participantes, actos de habla y valor ilocutivo de los enunciados. Es complementario del análisis conversacional.

Con este análisis se logró diferenciar los actos de habla de cada interlocutor frente a frente, los actos peticiones de los actos-respuesta, las expresiones referenciales y las expresiones predicativas, etc. En una perspectiva pedagógica se distinguieron los actos por interpretar y los actos por producir.

La base teórica del análisis en actos de habla se encuentra en la filosofía del lenguaje, en las ideas desarrolladas por John Austin (1955) y John R. Searle (1972) expuesto en 1.1.1.

APLICACION DE ANALISIS PRAGMATICO.

Este análisis se refiere a un determinado número de rasgos pertinentes mas bien abstractos, pues el fin último sería alcanzar una generalización.

En la escena número XXXIV "El perro" de la obra LA PAZ DE LA

- 1 *Siluetas dispuestas a todo: incontenibles.*
—¡Vengan, vengan! ¡Hay un perro rabioso!
- 3 —¡A ver, a ver, yo quiero verlo!... ¡Sí!
—¿Cómo vino? ¿De quién es? ¡Hay que matarlo!
- 5 —¡Qué animal tan bonito! ¿Es el rabioso?
—¡Qué horrible lengua llena de granos!
- 7 —¡No se mueve! ¡Es una amenaza! ¡Nos mira y hay niños, y nosotros!
- 9 —¡Echenle agua hirviendo, dente de pedradas, traigan palos!
- 11 —¡Venganza! ¡Venganza! ¡Zape, asqueroso, zape!
- 12 —¡Ya se movió un centímetro! ¡Mejor lo quemamos! ¡Pronto, pronto! ¡Quiere esconderse!
- 14 —¡Pobre animal, rasga la pared!
- 15 —¡Se arrincona, se arrincona, tengan cuidado!
—¡Ahí va el agua!
- 17 —Guau guau guau guau...
—¡Dénle más! ¡Dénle más!
- 19 —¡Toma, zape! ¡toma, zape, zape, toma!
—¡No está rabioso, déjenlo ir!
- 21 —¡GGrrrrggrrr... Usted no se meta, puta vieja!
—¡Arrástrelo de la cola orita que se lame la pata!
- ¡Ggrrrr!
- 24 —¡Toma, ggrrr, toma, ggrrrr...!
—¡Es un perro fino!
- 26 —¡No ve cómo echa espuma viscosa por el hocico y enseña sus colmillos y tiene los ojos inyectados de rojo y está dispuesto a atacar!
- 29 —¡Ggrrrr... traigan un machete!
—¡Dénle, dénte, ggrrrr... ggrrrr!
- 31 —¡Guau guau guau!
—¡Ay, ay, ay, ay, me alcanza!... ¡Aaaayyy!
- 33 —¡Corran, corran, corran!
—¡Quién tiene un cañón, quién tiene un cañón!
- 35 —¡Den aviso, den aviso!
—¡Nos ataca, nos ataca!
- 37 —¡Guau guau guauuu, ggrrr...!
—¡Mátenlo, si está rabioso! ¡Aaaayyy!
- 39 —¡Ya volvió a su lugar!
—Se quita del sol y va a la sombra.
- 41 —¡Se ha echado de nuevo!
—Se lame y gime.
- 43 —¡¡ATENCIÓN: PRECAUCION INQUILINO DEL UNO, EN LA PUERTA DEL DOS HAY UN PERRO RABIOSO!!

250

La situación: un grupo de gentes se ve frente a un perro posiblemente rabioso. se da una interacción entre un locutor y un auditor múltiple y no individualizado. la relación entre ambos es igualitaria por la reacción frente al objeto al que hacen referencia. un perro.

En ciertos momentos el perro juega el papel de auditor cuando recibe la acción directa de un interlocutor. No se presenta como un diálogo propiamente dicho, sino como una serie de actos de alarma, en un momento determinado, cuyo eje central es el objeto "perro", a pesar de que todos comparten el tono de alarma, no se puede decir que todos los enunciados constituyen el mismo acto.

El texto presenta ACTOS DE AFIRMACION. cuyas reglas se cumplen:

- Contenido proposicional: toda proposición: P
- Reglas preliminares: El locutor (L) tiene pruebas para creer que P es verdadera
No es seguro ni para L ni para el auditor (A) que A sepa, vea o conozca P
- Reglas de sinceridad: L cree lo que está viendo
- Regla esencial: L asegura que P es una situación real

Veamos los siguientes casos: (el número indica el renglón del enunciado)

- 1 - Siluetas dispuestas a todo. incontenibles.
- 7 - ¡ No se mueve ! ... ¡ Nos mira y hay niños y nosotros !
- 15 - ¡ Se arrincona. se arrincona... !

39 - ¡Ya volvió a su lugar !

40 - Se quita del sol y se va a la sombra

41 - ¡Se ha echado de nuevo!

42 - Se lame y gime.

En todos estos actos predomina la función de afirmación, el soporte gramatical lo constituyen las oraciones, con verbos reflexivos en tercera persona y modo indicativo.

También el texto presenta EL ACTO DE HACER PREGUNTAS:

- Contenido proposicional: toda proposición o función proposicional.
- Regla preliminar: L no conoce la respuesta, o requiere de una información.
No es seguro que A diga la información si no se le pregunta
- Regla de sinceridad: L desea obtener esta información
- Regla esencial: L trata por el enunciado de la P obtener la respuesta.

He aquí los siguientes casos:

4 - ¿Cómo vino? ¿ De quién es ?

5 - ... ¿ Es el rabioso ?

En estos actos la pregunta queda hecha, pero no registrada la respuesta correspondiente. Son preguntas explícitas.

Generalmente los enunciados encontrados entre signos de admiración son ACTOS DE ASOMBRO, cuando dichos signos se presentan en todo el texto, las marcas de fuerza illocutiva de asombro se buscan entre otros elementos, como en los siguientes

casos; según las reglas:

- Contenido propodicional: Toda proposición.

- Regla preliminar: L no esperaba confirmar las condiciones de verdad de P. No es seguro que A conoce a P

Escencial: L necesita enunciar P objeto de su asombro

2 - ¡ Hay un perro rabioso: *
(este acto también funciona como anuncio)

5 - ¡ Que animal tan bonito!

6 - ¡ Que horrible lengua llena de granos!

14 - ¡ Pobre animal, rasga la pared !

25 - ¡ Es un perro fino!

La fuerza ilocutiva de estos enunciados la toma el adjetivo; y el nexa " Que " El acto asombroso no implica que la impresión recibida manifestada por L sea agradable, también puede ser de desagrado todos los actos de asombro en este caso van acompañados de otro acto concomitante: acto de piedad en el 14, de gusto en los 5 y 25 o de rechazo en el 6.

Los actos judicativos, emisores de un juicio, sobre hechos con base en una prueba, son los siguientes:

4 - ¡ Hay que matarlo !

7 - ¡ Es una amenaza !

El primero e una condena y el segundo es una acusación.

Los aspectos ejercitativos consisten en dar una descición en favor o en contra de cierta línea de conducta, sus reglas serían:

* Los elementos subrayados indican la fuerza ilocucionaria.

- De contenido proposicional: acto futuro C que realizará A
- Regla preliminar: L piensa que A está en condiciones de efectuar C
- Regla preliminar: No es seguro que A efectúe a C por sí mismo.
- Regla de sinceridad: L desea que A efectúe C
- Regla esencial: Se trata de que A efectúe C

En el caso que tratamos, no aparecen órdenes debido a que la relación de la autoridad entre los interlocutores no existe. Los actos registrados de este tipo:

9 - ¡ Echenle agua hirviendo, denle de pedradas, traigan palos !

Estos tres enunciados imperativos constituyen un solo acto, sugerir esas acciones, el predicado, en segunda persona y modo imperativo contiene la fuerza ilocutiva, y la función. El plural suaviza la intención del locutor y la disipa.

11 - ¡ Mejor lo quemamos !

Sugerencia que involucra al locutor

18 - ¡ Denle más, denle más !

El locutor insta a que el A no deje de hacer lo que está haciendo.

20 - ¡ No está rabioso, dejénlo ir !

Es un acto de ruego antecedido por un acto de afirmación que funciona como argumento en favor de la petición.

22- ¡ Arrastrénlo de la cola orita que se lame la pata !

Sugerencia, de L. concomitante a un acto de descripción como situación coadyubante a la realización de la proposición.

29 - ¡ Traigan un machete !

Sugerencia, se empieza a notar la desmesura, pues en el contexto, al término "machete" esta fuera de relación objetiva, pertenece a otro campo.

30 - ¡ Denle, denle !

Sugerencia de refuerzo de la conducta anterior

33 - ¡ Corran, corran, corran !

Acto que rebasa la sugerencia, es mas bien urgencia, presión de L sobre A para que efectúe dicha conducta. la fuerza ilocutiva está dada por la repetición del verbo en imperativo.

34 - ¡ Quién tiene un cañón, quién tiene un cañón !

Este enunciado es una sugerencia aunque no aparezca la forma imperativa, la pregunta, por el contexto tiene el significado de una directriz. Nuevamente, el término "cañón" que además se repite tiene fuerza ilocutiva de crítica o de exageración ante un hecho comparativamente pequeño, (este tipo de fuerza ilocutiva es usual en el lenguaje teatral).

35 - ¡ Den aviso, den aviso !

Petición ruego, ante la amenaza. L ruega que se dé aviso.

38 - ¡Mátenlo, si está rabioso !

De nuevo una sugerencia con mayor fuerza ilocucionaria debido al valor semántico del verbo, puede considerarse orden, pero la fuerza de la orden está condicionada al enunciado siguiente por el que L concede, o permite que se realice C, solo si se cumple la condición.

15 - ¡Tengan cuidado !

Recomendación de L ante el supuesto descuido de A

Como se puede observar casi todos los enunciados constituyen el mismo acto-sugerencia. Más o menos matizado. Dirigido contra el perro, hacia el interlocutor.

En este tipo de actos se ve que predominan los verbos en modo imperativo, la acción que L sugiere, pide, ruega o insta, se pierde en el alud de enunciados.

Existen dos secuencias donde hay claro intercambio:

2 - ¡ Vengan, vengan ! ¡ Hay un perro rabioso !

3 - ¡ A ver, yo quiero verlo ! ... ¡ Si !

El primer acto es una invitación y un anuncio, la fuerza ilocucionaria de la invitación está en el uso del imperativo del plural en segunda persona del verbo venir, la expresión referencial siguiente, refuerza el valor de la invitación al tiempo que identifica el objeto "perro rabioso";

Un interlocutor da la respuesta con tres actos:

- La intención y acto de avanzar y ver el perro.

- El enunciado concomitante que acompaña a la acción

- Y la confirmación de lo que vio.

La otra secuencia es:

20 - ¡ No está rabioso, déjenlo ir !

21 - ¡ Usted no se meta, puta vieja !

El locutor L ruega que dejen ir al perro afirmando que no está rabioso. La reacción del grupo ante esta petición es de oposición desmesurada. Al identificarse al responder, se hace portavoz del grupo, ordena, la fuerza ilocutiva de la orden la tiene la identificación de la segunda persona del singular "usted" y el predicado contiene la fuerza del grupo que participa en la situación; se refuerza por la injuria inmediatamente posterior. Triste autoridad la que confiere la violencia.

Se observaron otra serie de actos acompañados de enunciados que describen la acción efectuada o que explican la acción que se llevará a cabo:

11 - ¡ Venganza, ¡ ¡ Venganza ! ¡ Sape asqueroso, sape !

L arenga, la fuerza ilocutiva la tiene el tono, el término seleccionado, y la repetición del mismo. El segundo enunciado es concomitante al acto mismo de golpear al perro, el adjetivo "asqueroso" dirigido al interlocutor perro, no tiene mayor importancia para él, sin embargo, la fuerza ilocutiva que confiere el acto, define la actitud misma del locutor.

16 - ¡ Ahí va el agua !

L enuncia y describe el acto realizado.

19 - ¡ Toma, zape ! ¡ Toma, zape, zape, toma !

24 - ¡ Toma, toma !

Los enunciados acompañan la acción de golpear al perro y el término "zape" para agredir a los animales.

32 - ¡ Ay, ay, ay, ay, me alcanza !... Aaaay

L. enuncia el acto de librarse de una amenaza, o de estar a punto de ser víctima.

36 - ¡ Nos ataca, nos ataca !

L. denuncia un hecho que está sucediendo y que lo involucra.

Otros actos que se observaron fueron los de descripción de situaciones. El locutor describe algo que está a la vista de todos por lo que se puede decir que la función de estos actos no es dar una información, sino formar una opinión.

12 - ¡ Ya se movió un centímetro ! ... ¡ Quiere esconderse !

26 - ¡ No ve como echa espuma viscosa por el ocico y enseña sus colmillos y tiene los ojos inyectados de rojo y está dispuesto a atacar !

Todo el fragmento tiene un contenido de crítica a las "buenas costumbres" así que todos estos están presentados con alarma y sobresalto. En un nivel realista-la función de estos actos sería la de alertar sobre una amenaza, mediante un aviso, como el que se presenta al final, sin embargo en la desmesura de los interlocutores implicados en esta situación reside el valor teatral.

En un intento por organizar los actos observados en tipos,

se puede decir que el texto presenta:

- Actos de denuncia (expositivos y ejercitativos): afirmaciones y descripciones.
- Actos de ataque (judicativos), consejos, propuestas, sugerencias, órdenes contra el objeto "perro"
- Actos de protección (comportativos); intentos de protección al objeto "perro".

Los actos de denuncia, afirmaciones, descripciones y expresiones referenciales tienen como forma gramatical básica oraciones simples. Los actos de ataque indirecto se caracterizan por oraciones con el verbo en modo imperativo, y los ataques directos por el uso de términos onomatopéyicos.

Los actos de protección, son escasos, se caracterizan por proposiciones predicativas que atribuyen cualidades: el objeto es bonito, pobre, fino. También, porque tienen descripciones que se oponen a las de los actos de denuncia o ataque: (no está rabioso), (ya volvió a su lugar), es decir, ya no se mueve, (se ha hechado de nuevo), por tanto no nos ataca, (se lame y gime), está vencido no es una amenaza.

El objeto de esta última clasificación es puramente pedagógico, al definir tres actitudes de los interlocutores es más fácil para el estudiante identificar los actos de lenguaje.

Analizar los actos de habla y relacionarlos con actitudes e intenciones de los interlocutores, permite identificar los enunciados con mayor facilidad, y recordarlos, en fin apropiárselos. Ayuda a la planificación de los medios discursivos de manera contrastada, según una cierta progresión. Proveen en el interior de la cadena de discurso diversos

instrumentos de análisis y modelos lingüísticos, necesarios para la elaboración de ejercicios por parte del profesor y para el autoaprendizaje indispensable para el alumno.

2.2.5. ANALISIS DE FUNCIONES

La necesidad de definir las funciones surge cuando se considera la lengua como un instrumento para la comunicación.

En términos de aprendizaje las funciones se refieren a aquello que los alumnos tienen que dominar para servirse eficazmente de la lengua en las situaciones previsibles.

Las funciones son definidas y analizadas en el desarrollo del mismo hecho del lenguaje a un nivel más detallado que los niveles propuestos anteriormente.

Aplicación del análisis de funciones.

La escena XIV " Quién" de la obra " La paz de la buena gente " de Oscar Villegas.

XIV

Una sola pequeña luz.

3.—¿Quién?... ¿Quién yo?... ¿Y quién es usted? ¿Quién lo conoce? ¿A quién busca? ¿De parte de quién? ¿De dónde es usted? ¿Y quién es su familia? ¿De dónde viene? ¿Dónde vive? ¿Cómo es usted? ¿Cuántos años tiene? ¿Trabaja o estudia o qué hace? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Y quién le dio este domicilio? ¿Dónde se conocieron? ¿Le dijo que viniera? ¿Y si no es cierto? ¿Deveras? ¿Yo cómo sé que es verdad? ¿Para qué quiere que abra? ¡Pero no lo conozco! ¡Dígame qué quiere! ¡Eso dice usted para que yo le crea pero quién me dice que lo que usted dice lo debo creer! ¿Es necesario? ¿Por qué le urge? ¡Ya ve! ¡Es como le digo! ¿quién sabe? ¡Pero qué intenciones trae, es lo que no sé! Vuelva cuando esté en casa... no, no está. No, ya lo dije. No sé. Francamente no sé. ¿Quiere dejarle algún recado?... ¡Indecente! ¡Ya lo presentía! Estos pelafustanes atracadores delincuentes abusivos aprovechados no hallan qué inventar para allanar las casas. ¡A lo que está uno expuesta! Dios guarde la hora... Voy a cerrar todas las ventanas... si fuera posible soldarías... ponerles muro... ¡Es preferible, en cualquier rato rompen los vidrios y...!

P. 29

Situación : Alguien recibe una llamada telefónica y va hacia la puerta.

Hechos: Alguien pregunta a quién toca o llamó sobre su identidad.

Solo se conocen los enunciados del locutor, los de A, son supuestos.

Función : Obtener y dar información

De L se conocen sus actos de habla, sus necesidades y sus

- ¿ De dónde viene ? L pregunta para precisar la procedencia inmediata anterior
- ¿ Dónde vive ? L pregunta directa sobre domicilio.
- ¿ Cómo es usted ? L pregunta para que A se describa a sí mismo.

Más allá de la función particular de cada uno de estos actos, la intención final de L es identificar y ubicar, no solo temporalmente sino espacialmente.

- ¿ Cuántos años tiene ? L pregunta directa sobre la edad.

En este caso puede ser una pregunta para confirmar, puesto que algunas veces por la voz se puede intuir la edad.

- ¿ Trabaja o estudia, o que hace ? L pregunta sobre ocupación
- ¿ Cuáles son sus antecedentes ? L pregunta sobre la propia historia.

Este tipo de preguntas rebasa la situación de un intercambio casual, sin embargo, es pertinente en relación a, antecedentes penales, curriculum, síntomas, y trayectoria de trabajo, etc.

- ¿ Y quién le dió este domicilio ? L pregunta para investigar su relación o contacto.

L no desiste de su intento de identificar a A además esta pregunta tiene la función de investigar, la razón, el medio o la manera en que A llegó a tener contacto con L.

- ¿ Dónde se conocieron ? L pregunta directa sobre la relación de A con otra persona. Se refiere al lugar.
- ¿ Le dijo que viniéera ? Pregunta directa sobre la misma relación

La pregunta de L tiene una fuerza ilocutoria de sorpresa, L, conoce a esta otra persona, e inquiera sobre la influencia que pueda tener sobre A.

- ¿ Y si no es cierto ? L pone en duda, la proposición de A

Después de la sorpresa puede venir una reafirmación o una duda.

- ¿ De veras ? L responde, duda sobre la nueva proposición.
- ¿ Yo como sé que es verdad ? Duda y demanda para verificar la proposición de A
- ¿ Para que quiere que abra ? L pregunta directa sobre la intención de A

Esta pregunta permite inducir que la proposición anterior de A es probablemente una osadía, ya que la fuerza ilocutiva de la pregunta le da un matiz de brusquedad.

- ¿ Pero no lo conozco ? L niega, se opone y explica, ante la insistencia de A

El empleo del adversativo pero, nos permite suponer que se responde a una insistencia, la explicación que se arguye como razón es clara y contundente.

- ¿ Dígame qué quiere ? L ordena a A, pide información para investigar sus intenciones.
- ¡ Eso dice usted para que yo le crea, pero quién me dice que lo que usted dice lo debo creer.

La proposición de A a los ojos de L es una artimania para obtener credibilidad, sin embargo, duda y reclama si alguna persona puede verificar la veracidad de sus proposiciones, solo en este caso se sentiría obligado a creer.

- ¿ Es necesario ? L pregunta directamente sobre alguna necesidad inminente.
- ¿ Por qué le urge? L pregunta para precisar la urgencia e investigar razones.
- ¡ Ya ve ! L constata con sorpresa algo esperado con relación a A.
- ¡ Es como le digo ! L concluye y afirma.

L se reafirma ante A con una proposición que hace referencia a sus dudas y a su desconfianza.

- ¿ Quién sabe ? L responde con expresión que refleja duda o desconocimiento.
- ¡ Pero qué intenciones trae! L hace una exclamación sobre la intención de A y se afirma en su desconocimiento.
- Vuelva cuándo esté en casa. L ordena argumentando la relación con otra persona

El significado de esta orden no es tanto para que A regrese, sino para que se vaya.

- No, no está. L niega la presencia de otra persona.
- No, ya lo dije L niega y reafirma lo hablado.
- No sé. L afirma desconocimiento
- Francamente no sé L reafirma su desconocimiento y da una información sobre sí mismo.

El empleo del adverbio de modo "Francamente" da a la proposición de L una modalidad de sinceridad.

- ¿ Quiere dejarle algún recado ? L sugiere para que A se vaya

Los enunciados que siguen responden a un hipotético acto de agresión de A contra L.

- ¡ Indecente ! L insulta
- ¡ Ya lo presentía ! L concluye y comprueba un temor.
- Estos pelafustanes, atracadores, delincuentes, abusivos, aprovechados no hallan que inventar para allanar las casas. L identifica
L hace un juicio devalorante
L acusa
- ¡ A lo que una está expuesta ! L se lamenta
- Dios guarde la hora ... L enuncia una expresión de ruego
- Voy a cerrar todas las ventanas... - L planea
- Si fuera posible soldarlas... L exagera.
- ponerles muro ... L exagera más su plan
- Es preferible, L afirma y concluye, ha tomado una decisión.
- En cualquier rato rompen los vidrios y ... L expresa el temor de ser agredida en el futuro.

Esta última proposición puede responder a lo que pasaría si no se soldaran las ventanas, esto se comprendería así si hubiera un nexo que indicara la disyunción.

El texto presenta una serie de actos cuya función es obtener información sobre la identidad de una persona, y algunos que expresan duda sobre la veracidad de los datos obtenidos a través de las preguntas directas.

Si en la misma situación, cambiamos la pareja L y A por

otros interlocutores, como por ejemplo: médico y paciente, profesor y alumno, ama de casa y persona de servicio, empresario y aspirante, periodista y político, etc., inmediatamente vienen a nuestra mente una serie de formas o de enunciados diferentes que en cada caso cumplen las mismas funciones.

Este análisis es valioso, sobre todo en los casos de grupos definidos, cuyos objetivos de utilización funcional, es decir operatoria, determina las funciones "langagières" y los actos de habla a realizar, las nociones por expresar, en que situaciones y por qué canales y con que interlocutores.

También se puede hacer análisis sobre la organización del discurso. En este caso se separan las funciones principales: descripción, argumentación, narración, explicación y prescripción. Se rastrean las operaciones discursivas que ordenan el desarrollo del discurso (presentar un argumento, rechazarlo, dar una receta, etc).

Este tipo de análisis se ejemplificará mas adelante, cuando se analicen los marcadores de discurso narrativo, referencial, pragmático, etc.

2.2.6. ANALISIS TEXTUAL.

Sophie Moirand propone el enfoque textual, el que da cuenta por una parte, de las relaciones internas del discurso entre los elementos verbales y por otra parte de las relaciones entre esos elementos, la realidad externa y las dimensiones

pragmáticas de la comunicación.

El enfoque textual describe como los elementos lexicales y gramaticales contribuyen a la arquitectura del texto a su cohesión interna y al progreso de su desarrollo y como los elementos lexicales y gramaticales en relación semántica con la organización del mundo real y en relación pragmática con los enunciadores contribuyen a su coherencia.

En el enfoque textual se toman en consideración tres nociones: cohesión, progresión y coherencia y se trata de encontrar los principales elementos verbales que dan cuenta de cada una.

Para la cohesión de un texto se tomaron en cuenta:

- Ciertos elementos prosódicos, pausas y entonación
- articuladores, conectores para contribuir a la progresión.
- Marcadores retóricos (entonces, si, y etc)
- Diafóricos: anafóricos se refieren a lo mencionado y catafóricos a lo no mencionado
- Reiteración.
- Relación de co-referencia cuando elementos lexicales y gramaticales envían a la misma realidad.

Para ejemplificar este análisis, tomé un texto de Hugo Arguelles, : "La cabeza del héroe".

LA CABEZA DEL HEROE

(Tres hombres ante un aparador vacío: Un cura, un militar y un civil).

- CURA Y MILITAR: Hoy exhibirán aquí, la cabeza del paladín.
- 5 CIVIL: Dicen que se la cortaron, para exhibirla.
MILITAR: *(Sádico)*: No, para dividirla en pedacitos.
CIVIL: Claro, no les conviene exhibirla porque así podría identificarla la gente. Y hay muchos que aseguran que él no está muerto.
CURA: Pues con todo, yo sí que iban a exhibirla aquí. *(Señala el aparador)*.
- 10 MILITAR: Sólo los pedazos. Una oreja, un labio, un ojo... partes. *(Se frota las manos)*.
CIVIL: Claro, no les conviene exhibirla porque así podría identificarla la gente. Y hay muchos que aseguran que él no está muerto.
CURA: Pero si se la cortaron.
- 15 MILITAR: Y luego la dividieron.
CIVIL: Aún así, de todos modos podría identificarla la gente.
CURA: ¿Cómo va a ser posible?
MILITAR: ¿Cortada en pedacitos?
CIVIL: Hay muchos que aseguran que él no está muerto.
- 20 CURA: Cortarle la cabeza... bueno... así acaban todos estos hombres.
MILITAR: Deberían exhibirla... aunque sólo fueran los pedacitos.
CIVIL: No les conviene. Hay muchos que aseguran que él no está muerto.
CURA: ¿Pero... si la vieran?
MILITAR: ¿Aunque fueran los pedacitos?
- 25 CIVIL: Podrían identificarla.
CURA: ¡Claro y por lo mismo!
MILITAR: ¿Por las orejas, los labios, los ojos?
CIVIL: Hay muchos que aseguran que él... *(Ruidos tras el aparador)*.
CURA: ¡Van a poner la cabeza!
- 30 MILITAR: ¡No, los pedazos!
CIVIL: ¡No les conviene!
CURA: ¡Vean!
MILITAR: ¡Son los pedazos, ya lo decía yo!
CIVIL: Pero él, ahí va...
- 35 CURA: ¿Cómo?
MILITAR: ¿Dónde?
CIVIL: Acaba de dar la vuelta a la esquina.
CURA: ¿Entonces?
MILITAR: ¿De quién son ese ojo, ese labio, esa oreja?
- 40 CIVIL: De quienes aseguran que él está muerto.

(Se pone su gorra. Recuerda de inmediato al "Che Guevara"; y al tiempo que sonríe, sale y dice): ¿Viste?

P. 223

Situación: Tres personajes: un cura, un militar y un civil hablan sobre la muerte de un guerrillero. Lugar, una plaza pública, tema: la cabeza del héroe.

Los elementos prosódicos observables en el fragmento apenas son perceptibles, sin embargo estos elementos se vuelven evidentes cuando es actuado.

Los elementos anafóricos más frecuentes : (los números indican el renglón en que aparece).

La cabeza del paladín: referencia. 4, 20, 29

la (cortaron)	5,14
(dividir) la	6
(exhibir) la	5, 7, 9, 12, 21
(identificar) la	7, 12, 16, 25
La (dividieron)	15
cortada	18
La (vieran)	23

El elemento la cabeza aparece hasta la línea 29.

Héroe, paladín: referencia	1.4
él	8, 13, 19, 22, 28, 34, 40
Ellos: referencia	
exhibirán	4
les (conviene)	7, 12, 22, 31
muchos	8, 13, 19, 28, 22
quienes	40

Los elementos catafóricos:

los pedazos;	10, 30, 33
--------------	------------

una oreja, un labio...	10
partes	10
pedacitos	21, 24
las orejas, los labios, los ojos	27
ojo, labio, oreja	39

Con respecto a la reiteración este es un texto, como se puede observar a través de la frecuencia de los anafóricos y los catafóricos, eminentemente reiterativo.

Los conectores o nexos que contribuyen a la progresión :

dicen que se la cortaron	5
aseguran que él no esta ...	8, 13, 19, 22, 28

aquí el conector "que" tiene una función anunciativa

hay muchos que aseguran...	8, 13, 19, 22, 28
----------------------------	-------------------

función de pronombre.

Y:

y hay muchos ...	8, 13
y luego	15
¡ Claro y por lo mismo!	26

Se observaron los marcadores:

Dicen que	5
No,	6
Claro, no	7
Pues con todo, yo...	9
Pero si...	14
Aún así ...	16
¿ Cómo va a ser posible ?	17
¿ Aunque ... ?	24
¿ Cómo ?	35
¿ Dónde ?	36
¿ Entonces ?	38

Al ver la secuencia de los marcadores, se puede observar como se alternan los enunciados, las afirmaciones, las

negaciones, las opciones, las insistencias, las argumentaciones y las preguntas directas para solicitar aclaraciones. Todos le dan movimiento y progresión al texto.

Inventario de elementos lexicales y sus relaciones

cabeza		exhibir
oreja (s)	relacionados con	cortar
labio (s)		dividir
ojo (s)		poner
paladín, héroe		convenir
la gente		identificar
muchos		asegurar

La relación de estos elementos con los enunciadores; cura, militar y civil, es congruente con el rol de cada uno, si bien es un poco exagerada:

Militar:

- Hoy exhibirán aquí la cabeza del paladín
- No, para dividirla en pedacitos.
- Solo los pedazos. Una oreja...
- Y luego la dividió
- ¿Cortada en pedacitos ?
- ¡ Deberían exhibirla !
- ¡ Son los pedazos, ya lo decía yo !

El autor quiere caracterizar este personaje como sádico,

Cura:

- Hoy exhibirán aquí la cabeza del paladín
- Pues con todo, yo sí
- Pero si se la cortaron
- ¿ Cómo va a ser posible ?
- ... así acaban todos estos hombres
- Pero ... si la vieran
- ¡ Claro y por lo mismo !
- ¡ van a poner la cabeza!
- ¡ Veán !
- ¿ Como ?
- ¿ Entonces ?

El cura está caracterizado por sus admiraciones e

interrogaciones.

En cuanto al civil, consiste en anunciar y hacer afirmaciones, en torno a dos ideas: "podrían identificarla" y "muchos aseguran que él no está muerto"

La coherencia de un texto relaciona la competencia lingüística con la competencia referencial. Un texto tiene su coherencia no solo en su relación con los enunciadores sino también en su relación con el ambiente espacio-temporal y la organización del dominio referido que contribuye también a su progresión temática.

Sophie Moirand cita unas reglas sobre cohesión y coherencia compuestas por Charolles: 22

- La meta-regla de repetición: para que un texto sea coherente necesita tener en su desarrollo lineal elementos de recurrencia estricta.
- La meta-regla de progresión: para que un texto sea coherente necesita que su desarrollo se acompañe de un aporte semántico constantemente renovado.
- La meta-regla de no contradicción: para que un texto sea coherente necesita que su desarrollo no introduzca ningún elemento semántico contradictorio de un contenido dado o presupuesto por una referencia anterior o deducible de ésta por inferencia.
- La meta-regla de relación: para que una secuencia o un hecho sean coherentes, se necesita que los hechos denotados en el mundo representado estén relacionados.

Aplicación del análisis sobre el texto "Mujer araña" de Hugo Arguelles:

LA MUJER ARAÑA

(Ambiente de feria. Varias personas de diferentes edades, se apiñan ante la mínima carpa que exhibe a la "Mujer Araña". Vemos el clásico cartel pintado en la lona, donde aparece la cara de la protagonista, emergiendo de un cuerpo redondo de araña tarántula, rodando (por supuesto) de múltiples brazos peludos. Ella observa a cada uno de los que la miran entre sorprendidos y nerviosos).

VOCES: ¡Pobre mujer! ¡Eso ha de haber sido un castigo porque desobedeció a sus padres! ¡Yo ya había visto casos parecidos!

UNA: ¿Y cómo se convirtió usted en eso?

MUJER ARAÑA: *(Con actitud y tono de persona a quien se le entrevista):*

Bien... en principio creo que consideré claramente, con qué elementos de mí misma, contaba. Cualquiera que haya escogido una profesión

15 artística, sabe a lo que me refiero.

VOCES: ¿Qué dice? ¿Pero, qué no se quedó así por alguna maldición?

MUJER ARAÑA: Ciertas gentes pueden interpretarlo como una maldición. Y nosotros sabemos que esa cierta clase de gente, siempre será la que al final siempre pague por vernos. En el fondo, es la misma vieja historia.

20 VOCES: ¡Pues esa es la que queremos que nos cuente! ¡De cuando desobedeció a sus padres! ¿De cómo se convirtió en lo que es?

MUJER ARAÑA: *(Con el mismo tono de "estrella" entrevistada):* Fundamentalmente, por una indomable fuerza de voluntad. Claro que al principio no fue fácil. Los "ejercicios de concentración" me dejaban agotada. Y hubo días en que llegué a creer que jamás llegaría a alargar mis brazos, más allá del límite de la punta de los pies. Y por supuesto, hacia tales rutinas, todavía sentada. Pero la constancia, el amor a la carrera que había elegido, la meta que me había trazado, continuaban impulsándome.

30 Y así, un día, logré que cuatro dedos de mi mano derecha se alargaran diez centímetros. Esta primera demostración de mi talento, fue por así decirlo, el "arranque". Cuando logré que los de la mano izquierda crecieran quince centímetros, me dije: Leonora, "ahora si ya estás lanzada".

35 El resto... bueno, fue quizá más duro, pero estaba segura de que lograría triunfar. Y cuatro años después, a base de "vivencias" intensísimas, ya había logrado abultar mi estómago y redondear todo mi cuerpo, exactamente como lo pueden ver. El acostumbrarme a la dieta de moscas, fue lo de menos. Y entonces empezaron a llover los

40 contratos... y tuve que comenzar a elegir. Ya tenía un nombre y era, evidentemente, una figura, o, como lo reconocen mis asiduas enemigas, era "todo un ejemplo de vocación triunfante". En pocas palabras: me había propuesto ser lo mejor de mi profesión y modestamente... hoy

45 señores. Como han oído, la misma vieja historia de cualquiera que se

218

Situación: en una feria "La mujer araña" cuenta su historia a los paseantes. El texto deshace el mito y lo presenta como una actividad habitual.

Personajes: La mujer araña y los paseantes (voces)

Se rastrearon :

- Elementos retóricos que contribuyen a la progresión narrativa.
- Elementos semánticos renovados y no contradictorios.
- Elementos semánticos y morfosintácticos que indican reiteración.
- Elementos referenciales.

(Los números corresponden a los renglones del texto)

- | | | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 11: | ¿Y como se convirtió usted en eso? | Pregunta directa al iniciar la narración |
| 13 MA. | Bien... en principio creo que consideré claramente con qué elementos de mí misma contaba | Inicia la narración
enuncia su actitud para consigo misma |
| | Cualquiera que haya escogido una profesión artística sabe a lo que me refiero. | propone
concluye |
| 20 Vs: | ¡ Pues es esa la que queremos que nos cuente ! | insisten en que se cuente la historia. |
| | ¡ De cuando desobedeció a sus padres ! | informan sobre dicha historia. |
| | ¿ De cómo se convirtió en lo que es ? | Pregunta directa |
| 22 Ma: | Fundamentalmente, por una indomable fuerza de voluntad.
Claro que al principio no fué fácil | asevera
argumenta
aclara |

- 25 Ma: Y hubo días
en que llegue a creer
que jamás llegaría a
alargar mis brazos más
allá del límite de la
punta de los pies.
ubicación temporal (ele-
mento referencial)
Narra obstáculos y des-
ánimo.
- 26 Ma: Y por supuesto, hacia
tales rutinas todavía
sentada.
aclara y aduce una razón
aumenta la dificultad.
- 27 Ma: Pero la constancia,
el amor a la carrera que
había elegido, la me-
ta que me había traza-
do,
explica. enumera:
actitud, conducta y
planes
Continuaban impulsán-
dome
concluye
- 30 Ma: Y así, un día
logré que cuatro de-
dos de mi mano derecha
se alargaran diez centi-
metros.
constata y ubica un
tiempo preciso.
narra un hecho preciso
- 31 Ma: Esta primera demostra-
ción de mi talento, fué
por así decirlo, el -
"arranque"
revalora la importancia
de ese hecho.
- 32 Ma: Cuando logré que los de
la mano izquierda cre-
cieran quince centímetros
enuncia otro hecho re-
relacionado con el an-
terior, determinante
autoreferencia.
- 33 MA: Leonora,
"Ahora sí ya estás
lanzada"
se autonombra
se repite en modo directo
- 35 MA: El resto.
fué quizá mas duro
pero estaba segura de
que lograría triunfar
abrevia
enuncia dificultad
enuncia propósito de ven-
cer el obstáculo
- 36 MA: Y cuatro años después
a base de "vivencias"
intensísimas
ubica la acción en tiempo
explica una conducta
- 37 MA: Ya había logrado abultar
ni estómago
refiere la transformación
experimentada

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 38 MA: Exactamente como lo pueden ver
El acostumbrarme a la dieta de moscas fué lo de menos | petición al auditor para que constate.
relata una consecuencia de poca importancia |
| 39 MA: Y entonces, empezaron a llover los contratos

y tuve que... | ubicación en el tiempo

relata una consecuencia modifica la narración nuevo compromiso |
| 40 MA: Ya tenia... y era ... | enuncia que alcanzó la meta |
| 42 MA: En pocas palabras... | resume |
| 43 MA: Me habia propuesto... | enuncia la meta inicial |
| 44 MA: Hoy por hoy,

creo que no hay otra como yo en lo mio

Y eso es todo señoras y señores | lleva el relato al presente.
enuncia su éxito

termina su narración |
| 45 MA: Como han oido,

la misma vieja historia de cualquiera que se propone el triunfo | exhortación

da una lección |
| 46 MA: ...en este dificil mundo del "show busines" | elemento referencial |

Los elementos retóricos presentes en la narración:

Nexos de secuencia:

Bien ... en principio

fundamentalmente
y por supuesto
y así
el resto
y entonces
en pocas palabras

y eso es todo.

Los marcadores de ubicación de tiempo: elementos referenciales

al principio
un día
hubo días
cuando
cuatro años después
hoy por hoy
jamás
y todos los verbos en tiempo pasado.

Los marcadores de modo: elementos contribuyentes a la evolución que refuerzan y no contradicen, los enunciados iniciales.

fundamentalmente por
no fué fácil
pero la constancia
exactamente como

los marcadores de la actitud del personaje. Elementos reiterativos.

Indomable fuerza de voluntad
amor a la carrera
meta trasada, demostración de talento
estaba segura

Los marcadores semánticos indicadores de la evolución sufrida por su cuerpo.

Alargar mis brazos más allá...
cuatro dedos de mi mano derecha se alargarán...
los de la mano izquierda crecerían quince centímetros
abultar mi estómago

El análisis del enfoque textual, tiene las siguientes ventajas:

permite tomar conciencia de los modelos formales de la cohesión del discurso.

Poner en relación éstos modelos con la progresión temática del discurso y con su progresión pragmática.

Permite inventariar las nociones específicas ligadas a los dominios de referencia del discurso en su funcionamiento discursivo y semántico (relaciones parasinómicas, y hiperónicas, hiponímicas y antonímicas).

Permite aprender el discurso a través de sus condiciones de producción en relación con la forma lingüística de los enunciados.

El enfoque textual describe los modelos textuales surgidos de la competencia lingüística y de los modelos discursivos de la competencia discursiva.

2.2.7. ANALISIS ENUNCIATIVO.

Este análisis de enfoque enunciativo se apoya sobre la distinción propuesta por Benveniste entre el mensaje "verbal" (el enunciado) y el acto de producción de éste enunciado (enunciación).

Se puede hablar de situación de enunciación cuando se analiza el cuadro formal donde se realiza la enunciación. Se pone en relación la lingüística con los parámetros de la situación.

En los enunciados se encuentran índices de los elementos situacionales (quién, dónde). Son rasgos superficiales de operaciones enunciativas subyacentes, marcadores de diferentes aspectos en el discurso:

- la presencia de enunciadore (marcas personales),
- el envío a lo referencial, lugar, momento, (defécticos, tiempos verbales, indicadores espacio-temporales),
- la relación de los enunciadore con sus enunciados (temas y modalidades)
- la relación de los enunciadore entre ellos (modalidades marcas personales)

Lo tratado en el enfoque conversacional como marcadores de ilocución se podrá precisar con el enfoque enunciativo, ya que permite evaluar la fuerza ilocucionaria de los actos y se clasifican los enunciados. Las modalidades pragmáticas, que dan cuenta de la relación entre los enunciadores, comprenden de hecho las modalidades de enunciación y las modalidades lógicas, a través de las cuáles el enunciador matiza su enunciado sobre la escala de lo probable, lo posible, lo necesario y lo eventual. Se precisa también las modalidades apreciativas a través de las cuáles el enunciador da su opinión, juzga, evalúa, aprecia y por último la temática, por las que el enunciador da valor o pone de relieve una parte de su enunciado.

El enfoque enunciativo da cuenta también de fenómenos prosódicos no perceptibles en las transcripciones. Sin embargo es importante el rol jugado por las pausas, y la entonación sobre la función ilocutoria de los actos, las dudas y las palabras así como las miradas, los gestos y la mímica. Todo esto es observable en un diálogo frente a frente. Cuando se analiza un texto o un monólogo los delictivos y los tiempos verbales juegan un papel primordial como índices, indispensables para la comprensión. Debe estudiarse además:

- El espacio de los enunciadores
- El derecho a la palabra del sujeto
- Si él menciona a sus coenunciadores: ustedes
- Si él se introduce con ellos: nosotros
- Se buscan índices: de narración
- " " de descripción
- " " de designación de objetos referenciales,
- Redundancia de términos de ostentación y exofóricos (signos cuya función es anclar el texto en un ambiente no verbal
- Ej. México, el mundo)

Se anotan las rupturas discursivas
Tiempos verbales: el presente y su función en relación con el coenunciador.

El envío a hechos históricos, que puede generar discursos de tres tipos:

Discursos pragmáticos (marca personal, modalidad, indicador temporal) Usted puede ver ahora.

Discurso referencial: da cuenta de la relación entre los enunciadores y los objetos de la realidad.

Discurso narrativo : marcado por la presencia del tiempo pasado, o por un presente acompañado de una fecha.

En un texto se entrelazan los tres tipos de envíos a hechos históricos.

En el caso de los textos dialogados se buscará:

Rasgos interaccionales implícitos: marcas personales y modalidades pragmáticas.

Distinguir entre tipos de discurso dialogado.

El discurso narrativo, marcado por el tiempo pasado, por elementos temporales y elementos de descripción anecdótica.

Discurso referencial: qué envía a los objetos presentes en la situación de enunciación

Discurso pragmático: Es más denso y su función es captar la atención de los interlocutores, hacerlos participar y tomarlos como testigos. El locutor interviene sin cesar en su discurso para dar su punto de vista y aportar sus apreciaciones (advverbios, adjetivos, verbos de opinión, hacer preguntas, dar órdenes, tener precauciones, marcas verbales: veámos, vamos, yo les doy, ustedes, saben, ven, conocen)

Se estudia también el rol de los enunciados performativos.

Un fragmento de "Los Cuervos Están de Luto" ejemplifica este análisis

ACTO PRIMERO

(Antes de levantarse el telón, se escuchan algunas campanadas lejanas del reloj de la Parroquia.
Piedad y Gelasio están de pie. Ambos vestidos de luto).

- 1/ **PIEDAD:** Están sonando las once. A ver... ¿qué es eso?
- 2/ **GELASIO:** (Mostrándole una hoja): Este es el certificado. No tienes idea qué trabajo me costó sacárselo.
- 3/ **PIEDAD:** ¿Cuánto le pagaste?
- 4/ **GELASIO:** No quiso nada. Me dijo que hasta que de veras se muriera papá, me diría cuánto.
- 5/ **PIEDAD:** ¡Ah, cómo serás...! ¿No ves que así querrá cobrarte más? Con eso de que ni nosotros sabemos cuánto deje de herencia, a la hora de cobrar, todos van a querer encajarse.
- 6/ **GELASIO:** Tal vez... Oye, he estado pensando y pensando en las consecuencias que nos puede traer esto.
- 7/ **PIEDAD:** ¿Y las ventajas, no cuentan? Piensa también en ellas. Al fin que a más tardar, tu padre se morirá hoy. Ya vez que ni puede respirar. Todo el tiempo con el ruido ese en la garganta. Y si se muere —como espero en Dios— esta noche, ya mañana lunes podremos ir al solar. ¡Todo está descuidado por culpa de su maldita agonía que no termina nunca!
- 8/ **GELASIO:** Pero es que... No, Piedad, no me parece bien que hagamos esto.
- 9/ **PIEDAD:** ¿Y qué vamos a hacer entonces? ¿Dejar que el maíz y el frijol se pierdan con la lluvia? ¿No proteger los naranjos, no cuidar las vacas y las gallinas, no recoger la hortaliza? ¿Eso es lo que quieres, que mientras más tiempo pase, más se eche a perder todo? ¿Qué nuestro trabajo de años se malogre, porque tenemos que estar aquí, atados a esa cama, esperando que él se muera? (Señala hacia el cuarto que ocupa el enfermo) ¿Es eso lo que quieres?
- 10/ **GELASIO:** Tenemos que atenderlo... El nos necesita. Tenemos que cuidarlo.
- 11/ **PIEDAD:** ¿Y qué hemos hecho? ¿Qué he hecho yo? ¡Dios mío! Noches y noches, desde que cayó enfermo, quedándome aquí, dándole su comida preparada por mí, cambiar la ropa de su cama, lavar sus cochinadas. ¡Si hasta he tenido que cambiarlo como si fuera un niño! ¡No he cambiado todavía al hijo que quisiera tener, y ya me he ensuciado las manos con las porquerías del viejo! ¿No crees que ya está bien? Nos está perjudicando con esa agonía que no termina nunca. ¡Ya lleva dos días así: gargareando, como una tubería sin agua!
- 12/ **GELASIO:** Piedad, por favor... El no tiene la culpa...
- 13/ **PIEDAD:** ¿Y la tenemos nosotros? ¡Si casi nos ha dejado en la ruina con su enfermedad! A ver, dame acá ese papel. (Le quita bruscamente el certificado. Leyendo) Hummm... hummjumm... Está bien... es mejor que haya puesto la fecha de mañana. Este doctor hace bien las cosas.
- 14/ **GELASIO:** Yo le dije que pusiera esa fecha...
- 15/ **PIEDAD:** ¡Ah! Pues hiciste bien, Gelasio, muy bien. (Pausa) ¿Qué otra cosa tenemos que hacer?

p. 80

Situación: En la casa de Piedad y Gelasio se prepara un velorio, El diálogo entre ellos tiene como tema principal los preparativos. El fragmento analizado comprende algunos intercambios, determinados de manera convencional por el cambio de subtemas, de tono, o en fin, por cambio de acto de lenguaje. Se enumeraron las intervenciones, hay alternancia en las mismas, la conductora es Piedad cuyas intervenciones son más grandes, omití el análisis de las acotaciones, que son mensajes del autor pero quedan fuera de la interacción de los personajes.

Indices que envían a los elementos situacionales. Quién, dónde y cuándo. (Los números indican la intervención y enunciación correspondiente).

Quién:

La primera presencia es la del enunciador Piedad cuyo enunciado aparece en primer lugar: (1) Afirma, pregunta.

Su interlocutor responde, muestra.

2 - No tiene idea del trabajo que me costó sacárselo.

Marcas de persona:

TIENES	ME COSTO	SACAR SE	LO
Segunda persona indicativo presente singular, se refiere a Piedad	Primera persona Oí a mí	Inf. Pronombre de Oí tercera persona. El doctor	Anafórico (certificado) Objeto directo

Y siguen las marcas de enunciadores en los verbos conjugados:

5 - Ni nosotros sabemos cuánto dejé de herencia,...

NOSOTROS

DEJE

Pronombre, primera persona, plural. Se refiere a Piedad y Gelasio

Verbo. dejar (sentido de heredar)
Tercera persona, singular subjuntivo. Se refiere al padre

- | | |
|-----------------------------------------|--------------------------------|
| 6 - Oye, | he estado pensando y pensando. |
| Se refiere a: tu Piedad | Yo, Gelasio |
| 8 - No, Piedad | Nombre de primer enunciador |
| 11 - ¿ Y Qué he hecho yo? | Yo es Piedad |
| 15 - ¡Ah, pues hiciste bien Gelasio ... | Nombre de otro enunciador |

Con éstos enunciados queda cubierta la identidad de los enunciadores, Piedad y Gelasio, entre los que hay una relación de familiaridad. También es importante de quién hablan personajes implicados en la situación, en la intervención dos ya quedó indicado el doctor, que da un certificado, y en la intervención cinco el padre, que dejará la herencia.

En la intervención trece Piedad identifica al doctor, sabemos sobre él algunas otras cosas, referidas por los enunciadores:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| lo que hizo: y lo que dijo: | 4 pretérito, tercera persona del singular.
13 antepresente, subjuntivo, tercera persona, singular. |
| lo que hace siempre: | 13 presente tercera persona, singular |
| lo que hará o haría: | 5 futuro
4 condicional: Pretérito de subjuntivo (Se muriéramos) +pospretérito de indicativo (me diría) |
| lo que debe hacer: | 14 pretérito del subjuntivo. 3ª persona (que pusiera) |
| lo que debe recibir: | 3 pronombre, tercera persona, singular OI (le pegaste) |

Referencias hacia : el padre

5: ... cuánto deje de herencia: presente, tercera persona, subjuntivo.

7: ... tu padre se morirá hoy : futuro, tercera persona, indicativo.
ni puede respirar : presente + infinitivo (perífrasis)
y si se muere : presente, tercera persona, indicativo.

12: El no tiene la culpa : presente, tercera persona

10: El nos necesita : presente, tercera persona

En relación a las conductas de los enunciadores hacia el viejo:

9: ... esperando que él se muera : esperar que + subjuntivo la persona 3a pers.

10: Tenemos que atenderlo tenemos que cuidarlo : tener que + inf. + OI

11: Dándole su comida : gerundio + OI + OD

De las cosas o situaciones que pertenecen al viejo:

7: Su maldita agonía ... : posesivo + sustantivo

11: su cama, sus cochinadas : posesivo + sustantivo

13: su enfermedad : posesivo + sustantivo

11: las porquerías del viejo : sustantivo + preposición de + sustantivo,

En cuánto a las acciones del viejo hacia los enunciadores:

11: Desde que cayó enfermo .. : Un punto determinado en el pasado
nos está perjudicando : frase perifrástica (acción que dura)
nos ha dejado en la ruina : antepresente

Índices que envían a lo referencial: tiempo: presente, el momento actual de los enunciadores:

Todos los verbos expresados en presente, los infinitivos, dan idea de duraci3n sin tiempo, los gerundios dan idea de acci3n repetida y continuada, los participios de acciones terminadas, cuyas consecuencias se sufren en el presente;

- 1: Est3n sonando las once : estar + gerundio + predicativo acci3n presente durativa
- 5: Ni nosotros sabemos : nexo copulativo negativo + sujeto + verbo presente
cu3nto dej3 de herencia : subordinada sustantiva (OD)
- 6: He estado pensando y : estar + gerundio antepresente pensando individual
- 7: Ya ves que ni puede : verbo (constatar en ese momento) + subordinada sustantiva respirar
Todo el tiempo con el : Frase adverbial + nexo + complemento circunstancial (verbo ruidito ese en la garganta implcito, tener o hacer)
¡Todo est3 descuidado por : Estar + participio + nexo + agente + (vos pasiva) subordinada culpa de su maldita enfermedad que no termina nunca! adjetiva de enfermedad.
- 8: No me parece bi3n que ha- : Nexo negativo + pronombre de OI gamos esto + verbo de opini3n + adjetivo de modo + subordinada sustantiva (sujeto)
: esto anaf3rico se refiere a los preparativos del velorio
- 9: Dejar que : dejar + que (nexo subordinante el maiz y el frijol se subjuntivo + con (nexo causal + pierdan con la lluvia sustantivo.)
No proteger los naranjos
no cuidar las vacas y las gallinas
no recoger la hortaliza

A todas éstas frases antecede una pregunta:

¿ Qué vamos a hacer ?

Considero que todas llevan implícito el verbo "vamos a + inf."

nexo de negación + verbo en + OD sustantivo
reiterativo infinitivo

Marcas referenciales del pasado, se refieren a la enfermedad del viejo. Están indicadas por el pretérito en sus diferentes formas, copretérito y postpretérito y por adverbios de tiempo.

2: no tienes idea del trabajo que me costó sacárselo.

pretérito simple.

11: ¿ Y qué hemos hecho ?

: Y reiterativo + interrog. + antepresente

¿ Qué he hecho yo ?

: Y reiterativo + interrog. + antepresente

Noches y noches desde que cayó enfermo

: marcador de duración en el tiempo, acción reiterativa subordinada adverbial

Si hasta he tenido que cambiarlo como si fuera un niño

Si condicional + prep + antepresente. tener que + inf. + OI

Como si + subjuntivo: oración hipotética.

Indicadores generales con referencia al futuro:

Todas las hipótesis que condicionan un acto futuro a la realización de otro anterior.

5: No ves

: negación + verbo + sub. sust. (OD)

que así querrá cobrarnos más

: correlación verbal presente, futuro. sub. sust. (OD)

a la hora de cobrar

: complemento circunstancial

todos van a querer encajarse

: sujeto + ir a + querer

+ infinitivo + pronombre reflex.

encajarse: cobrar de más, abusar.

6: He estado pensando ...

en las consecuencias que nos : consecuencias tiene la
puede traer esto : carga del futuro aunque
el gerundio exprese acción continua

7: Piensa ...

: imperativo

Al fin que a más tardar,

: frase adverbial concesiva + frase adverbial de tiempo + sujeto + verbo futuro + complemento circunstancial

tu padre se morirá hoy

Y si se muere ... esta noche

: Y reiterativo + si condicional + presente indicativo

Ya mañana podremos ir al solar

: + indicador temporal + futuro de indicativo.

9: ¿Y que vamos a hacer entonces

: ir + a + inf entonces adverbio de tiempo, por el contexto significa situación

Indicadores espaciales

7: El solar

: lugar de trabajo

9: Tenemos que estar aquí

: delctico de casa

atados a esa cama

: en la recamara

Indicadores de la relación de los enunciadores entre sí

La relación es de confianza, son dos esposos. Sin embargo se aprecia que Piedad tiene una actuación más dinámica que Gelasio, ya que interroga, argumenta, trata de convencer mientras que Gelasio, obedece, duda, reflexiona.

Modalidades lógicas: (de lo probable, lo posible, lo necesario y lo eventual)

Piedad: ¿ cuánto le pagaste ?

¿ Y las ventajas no cuentan ?
Piensa también en ellas

¿ Y que vamos a hacer entonces?
¿ Dejar que el maíz y el frijol se pierdan con la
lluvia ? . . .

¿ Eso es lo que quieres ?

¿ Que nuestro trabajo de años se malogrò ?

¿ Y que hemos hecho ?
¿ Y que he hecho yo ?

¿ Y la tenemos nosotros ? ¡ Si casi nos ha dejado en
la ruina con su enfermedad !

¿ Que otra cosa tenemos que hacer ?

Como se puede ver de quince intervenciones ocho por lo menos
son interrogantes de Piedad y cuestionamientos hacia Gelasio
quién por su parte informa, etc.:

Gelasio: no tienes idea que trabajo me costò sacàrsele
no quiso nada

Tal vez . . . Oye he estado pensando y pensando . . .

Pero es que . . . no, Piedad, no me parece bién que
hagamos esto

Tenemos que atenderlo . . .

Piedad, por favor, . . . él no tiene la culpa.

Yo le dije que pusiera esa fecha.

En este caso, de siete, cuatro enunciados tienen sentido de
oposición de algún modo, otro de reflexión o de ruego y solo
uno de afirmación.

Modalidades apreciativas (el enunciador juzga, evalúa,

aprecia)

Piedad : expresión exclamativa: como
+ ser + adj

¡ Ah como serás . . . ! : enjuicia la actuación de
Gelasio

¡ Dios mío ! : expresión que indica asom-
bro

- como espero en Dios . . . indica deseo : esperanza

Está bien . . . es mejor que haya puesto . . .

Este doctor hace bien las cosas.

¡ Ah ! Pues hiciste bien Gelasio, muy bien.

Gelasio :

- no me parece bien que hagamos esto

él nos necesita

Piedad, por favor, él no tiene la culpa

Índices de la relación de los enunciadores con sus enunciados

Piedad argumenta y defiende su punto de vista, se relaciona a través de hipótesis : condiciona los hechos del futuro a la actuación del presente :

Si no te cobra ahora, después "querrá cobrarte más"nosotros no sabemos cuánto deje de herencia, después " todos van a querer encajarse " .

Si el padre se muere "esta noche, ya mañana podremos ir al solar"

El uso de la interrogación es también importante:

El uso de Y al principio de las interrogaciones les da mayor énfasis sobre todo cuando la forma interrogativa no tiene la función de preguntar sino de afirmar una posición :

- ¿ Y las ventajas no cuentan ?

" ¿ Y que vamos a hacer entonces ? " y comienza una enumeración avasallante : " dejar que . . . se pierdan, no proteger, no cuidar, no recoger . . . " Y remata con otra interrogación :

- " ¿ Eso es lo que quieres " ? . . .

. . . ¿ Es eso lo que quieres ?

Emplea otro mecanismo de convencimiento, la repetición, de nexos : ni, de interrogaciones, de formas verbales : infinitivos, gerundios, participios, sustantivos.

Respecto a las modalidades temáticas, es decir los matices del enunciador a sus enunciados, para dar relevancia a una parte sobre otra, se aprecian por el tono, la reiteración y el léxico.

Indices de modalidades temáticas :

En el caso de Gelasio no se pueden apreciar, ya que emplea con frecuencia anafóricos para referirse a la situación "esto" Piedad por su parte da muchos más elementos, que pueden agruparse en varios campos semánticos :

pagar
cobrar
heredar
ventajas
perder
ruina

trabajo
ir al solar
protegerlo
cuidar. . .
recoger
dar comida
cambiar ropa
lavar

enfermedad
morir
respirar
garganta
agonía
cama
enfermo
gargarear

maíz
frijol
hortaliza
mañana
noche
vacas
gallinas

elementos apreciativos:

encajarse
ruido ese
maldita agonía
su cochinadas
ensuciar
porquerías
no termina nunca

El interés enunciativo en relación al conversacional situacional y pragmático es que describe con más precisión el rol de ciertos elementos verbales en el funcionamiento del discurso:

pronombres personales, determinantes, deicticos, tiempos verbales, auxiliares y verbos modales, construcciones sintácticas, etc. reveladores de operaciones "langagières" subyacentes, este enfoque permite además poner en relación estos elementos lingüísticos con los parámetros situacionales, y las funciones ilocutivas e interaccionales de los enunciados y describir la relación entre las formas y las condiciones de producción

2.2.8. ANALISIS DE TEMAS.

Este análisis tiene sus fundamentos en algunos elementos de análisis propuestos por Teun Van Dijk 24

Cuando se emplea el término tema, se entiende alguna propiedad del significado o del contenido del discurso. No se refiere al sentido de las oraciones individuales sino al del discurso como un todo. Este se hace explícito en cierta estructura semántica, expresada en secuencias completas de oración, y llamada 'MACROESTRUCTURA SEMANTICA. En contrapartida las microestructuras denotan la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas.

Las macroestructuras dan cuenta del contenido global del discurso: especifican las relaciones que hay entre las estructuras semánticas de las oraciones de un discurso y la estructura semántica llamada TEMA.

Para derivar el tema del discurso son necesarias las MACROREGLAS.

Un discurso no tiene solo un tema sino una secuencia de temas que se expresan en un resumen del discurso. Gracias a esto se pueden establecer varios niveles de macroestructuras, cada uno derivado del nivel inmediatamente inferior. Es posible tener el tema de un párrafo, capítulo, escena, página o libro, según el nivel de globalidad elegido para caracterizar el contenido del discurso.

Las macroreglas son reglas de proyección semántica vinculadas a las proposiciones de las microestructuras

textuales con las macroestructuras textuales.

La macroestructura derivada de las macroreglas es una secuencia de proposiciones con coherencia lineal (Cohesión) enlaces condicionales entre hechos, relaciones de identidad u otras relaciones entre los participantes.

La coherencia resulta de las relaciones de referencia del texto con la realidad. El título que tiene la obra o la escena establece la macroestructura aparente: crítica, información, descripción, etc.

Así como la cohesión surge de la competencia lingüística y textual, la coherencia surge de las competencias referencial, sociocultural y discursiva. Esto es observable en el rol conferencial de ciertos sustantivos ligados al campo de referencia en la organización del texto en función del campo, en la intertextualidad así como en el desarrollo discursivo surgido de funciones ilocutorias y/o interactivas del texto. 25

Aplicación de las reglas en el análisis temático de un fragmento de la obra de Vicente Leñero "El Juicio"

ACTO PRIMERO

Sobre una pantalla se proyectan escenas cinematográficas que ilustran los episodios históricos relatados por una voz narrativa.

VOZ NARRATIVA: En los años de 1925 y 1926, el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, general Plutarco Elías Calles, enfatiza mediante disposiciones legales y estrictas represiones, los artículos de la Constitución de 1917 que limitan las facultades de la Iglesia Católica en México. El descontento del clero y de numerosos fieles, violentado ya por las actitudes anticlericales durante el anterior periodo presidencial del general Alvaro Obregón, se recrudece notoriamente. En el interior de la República surge el movimiento armado de los "cristeros", mientras en la capital se declaran agrios boicots contra el Gobierno.

El 21 de febrero de 1925, el sacerdote Joaquín Pérez se nombra a sí mismo Patriarca de la Iglesia Cismática Mexicana.

El 19 de noviembre de 1925, el Congreso de la Unión reforma los artículos constitucionales 82 y 83, lo cual permite al general Alvaro Obregón presentarse nuevamente como candidato a la Presidencia de la República, contrariando las convicciones de los antirreleccionistas y las aspiraciones políticas de connotados miembros del gobierno de Calles.

El 13 de noviembre de 1927, durante su campaña electoral, el general Obregón sufre a bordo de su auto un atentado dinamitero del que resulta ileso. El ingeniero Luis Segura Vilchis, el sacerdote Miguel Agustín Pro, Humberto Pro y Juan Tirado, son declarados culpables y fusilados.

En las elecciones del 8 de julio de 1928, el general Obregón resulta electo Presidente. Proveniente del estado de Sonora llega a la ciudad de México siete días después, y el martes 17 de julio es asesinado por José de León Toral.

Situación : un acusado de homicidio es juzgado.

Líneas 1 a 13

Supresión.

En los años de 1925 y 1926. Disposiciones legales de la constitución de 1917 limitan las facultades de la iglesia católica en México. En el interior de la república surge el movimiento de los cristeros y en la capital agrios boicots contra el gobierno

Generalización:

En los años de 1925 y 1926 estrictas represiones y actitudes anticlericales del gobierno propician el surgimiento del movimiento armado de los "cristeros" y en la capital boicots contra el gobierno.

Construcción :

A mediados de los años veinte en México existía una franca lucha entre el gobierno y la Iglesia Católica.

En este caso hay coherencia, los enunciados se refieren a hechos históricos, en todo caso a hechos sociales de lucha por el poder.

En algunos textos no es tan clara la coherencia, tal es el caso de la mujer araña : el personaje pertenece al mundo referencial de lo fantástico, de lo "increíble" exhibido en los circos, comparte su espacio con el hombre lobo o la mujer con barbas tiene existencia dentro de lo insólito. Se presenta tradicionalmente con una historia aleccionadora : capricho, desobediencia, castigo. La historia propuesta por Hugo

Arguelles se puede resumir :

Supresión :

La mujer araña consideró con que elementos de sí misma contaba. Se agotaba con ejercicios de concentración. Logró que cuatro dedos de su mano izquierda crecieran quince centímetros y cuatro años después a base de dietas intensísimas logró abultar su estómago y redondear todo su cuerpo. se acostumbró a la dieta de moscas y fué todo un ejemplo de vocación triunfante.

Generalización :

La mujer araña en principio contó con que elementos contaba con base en ejercicios logró alargar sus extremidades y redondear su cuerpo, así consiguió un nombre y una figura.

Construcción :

La mujer araña refiere como logró transformar su cuerpo y compara su historia con la de cualquier artista que se propone triunfar.

La historia del camino para llegar al éxito pudiera ser interesante si lo refiriera un hombre de negocios, un periodista o un actor, en este caso lo refiere un ser mítico tiene valor por la crítica que representa.

La utilidad de este análisis reside en la posibilidad de vislumbrar las macroestructuras, y establecer una serie de relaciones, ejercicios didácticos de vaivén con los demás análisis.

Puede servir de corolario a los demás análisis o bien servir de referencia para reducirlos y orientarlos a un punto específico.

2.2.9. ANALISIS SEMIOLÓGICO

El análisis semiológico, como todos los demás es

complementario, y lo apliqué siguiendo el modelo propuesto por Pierre León (1979) el opone dos tipos de funciones, las de identificación y las de impresión.

Las primeras son todas aquellas permitidas para identificar al locutor (más allá de su voluntad : Indices de origen lingüístico, (dialecto) origen social y posición social (socioelecto), Indices de sexo, edad, y fisiológicos, Indices emotivos, (situación emocional pasajera, cólera, miedo, tristeza, alegría, euforia) etc. Entre las funciones de impresión señales fónicas de carácter voluntario, separé las señales de conductas ideológicas (marcas lingüísticas dialectales que devienen ideológicas), señales de conductas estilísticas condicionadas por la necesidad de un género interpretado ocasionalmente: recitación, dicción poética, monólogo, cuento humorístico, discurso improvisado, etc. y por último señales de conducta emotiva, marcadores de la emoción.

Aplicación del análisis semiológico en un texto de la mudanza de Vicente Leñero.

Situación; los trabajadores de la mudanza han trabajado ya un buen rato, son coordinados por el cargador jefe y Jorge quien les indica dónde poner los muebles que van metiendo.

Hecho de comunicación : diálogo entre Jorge y el cargador jefe durante una pausa intervienen además otros receptores del cargador jefa.

Tema : la mudanza, el trabajo de los cargadores, diálogo de tipo transaccional, tono de patrón y subordinado.

Iniciador Jorge el diálogo lo termina el cargador jefe, por interrupción de la pausa.

Índice de dialecto y sociolecto

- "No es nomás cosa de fibra. Tiene su maña"
Aquí no es cosa de que le guste a uno o no le guste se agarra lo que hay
hay muchos que ni esto
¡ Hey tu abusado!
sostenle bien de abajo, buey . . .
¡ Eso . . . todo para allá, todo para allá
las cajas de éste lado

- Sociolecto (origen social) Ejemplo: en el texto de "Como escribir una adolescencia"

- Pos sí, Doña Rafa, ya vé ¡ Mire jefecita !
- Ora sí le traigo arta lana

- Ideolecto (sexo, edad, índices psicológicos, fisiológico, patológicos, marcas de autoridad, sumisión, etc.)

Ejemplo de este análisis se puede practicar en los cuatro registros de la escena "Quien o una pequeña luz" de Oscar Villegas, donde intencionalmente se actuaron diferentes personajes: un hombre maduro, una mujer alcohólica, una sirvienta y un anciano.

- Índices emotivos. (Situación emocional pasajera: cólera, miedo tristeza) Ejemplo en los fragmentos de "La Mudanza" en los diálogos de Jorge y Sara

- Jorge . . .
- ¡ Déjame un segundo en paz, por Dios !
- Necesito saberlo
- ¿ No entiendes ?
- En este momento
- ¡ Oh !

- No me importa si se entera todo el mundo. No me importa nada . . .
- Por favor sin lágrimas, Sara; sin lágrimas.
- No estoy llorando
- Vas a llorar, te estoy viendo.
- Dime si te vas a ir, Jorge. (grita) ¡Dímelo!

Evidentemente es una discusión donde se puede percibir cólera, miedo, desesperación, fastidio.

Funciones de impresión :

Señales fónicas de carácter voluntario, todos los índices de las funciones de identificación pueden ser señales de conductas voluntarias cuando se hacen conscientes, además:

- Señales de conducta ideológicas. Por ejemplo en el caso de "El Juicio" de Leñero: en la declaración de León Toral:

- . . . "Siguiéron las persecuciones contra la Iglesia cada vez más tremendas; . . . por egoísmo, por decidia, por flojera o por temor no se hacía nada para que se quitaran las leyes contra la Iglesia . . . "

- . . . Analicé el pasaje de la Biblia referente a Judith, que tien muchos puntos de contacto con las actuales circunstancias . . . "

Y en el caso de "La amenaza roja"

- Mira, no es que no me guste ninguno, pero . . . Caray. Un luchador. ¿ Que vida te espera ? Ahorita le podrá ir muy bien, pero ¡ Y después ! además son briagos y mujeriegos. No te conviene, Violeta-, mejor hazle caso al muchacho . . . este, el contador.

- Señales de conducta profesionales. (Marcas que manifiestan el nivel cultural, tono de voz, velocidad prosodia, énfasis)

Ejemplo en : "El Juicio", los Interrogatorios:

- José de León Toral, tenga la bondad de repetirme sus generales. ¿ Su nombre?
- José de León Toral.

- ¿ Dónde nació ?
- En Matehuala, San Luis Potos'.
- ¿ Domicilio que tenía al ser aprehendido ?
- Sexta de Sabino 212.
- ¿ Edad ?
- 27 años
- ¿ Profesión ?
- Empleado; o mejor dicho: profesor de dibujo.

- Señales de conductas estilísticas. Son variantes de las anteriores condicionadas por la necesidad de un género interpretado ocasionalmente. Ejemplo recitación, dicción poética, monólogo, cuento, cuento humorístico, discurso improvisado, etc.

Ejemplo de estas marcas se encuentran en la escena: "Siluetas" de Oscar Villegas : son solo frases de cortesía correspondientes a diferentes contextos y envían a diferentes referentes:

- ¿ Cómo está su apreciable familia ?
- ¡ Sería un inmenso placer ?
- A dónde vas hermosa - como flor de durazno.
- No podemos quejarnos, bendito sea Dios.
- Bububububu . . . bubububububu.
- ¡Que linda está la mañana en que vengo a felicitarte!

Otro ejemplo puede ser "La Casa de Vecindad de autor anónimo:

. . . .
 Cada una tiene tres novios
 pro los tres a cual peor,
 ¡ Hay mi alma pues esas niñas
 me dan una guerra atroz !
 Ya me hechan agua de gras
 ya cáscaras de melón
 ya los huesos de las frutas,
 ya las sobras de arroz.

Señales de conductas emotivas. Son marcas estilizadoras de la emoción, son más o menos convencionales según cada cultura: vehemencia, representación controlada, silencios, modulaciones.

Estas señales además de observarse fueron reproducibles. La vehemencia, las modulaciones, los silencios, característicos

del habla de la ciudad de México, constituyen un campo rico para la observación y la comparación por los estudiantes extranjeros.

Un ejemplo son las canciones rancheras o románticas populares de México representantes de las emociones estilizadas.

Pierré León Dice que hay que modificar los modelos establecidos y encontrar otros más adecuados a la descripción, y pasar de un sistema de rasgos descriptivos a un sistema de rasgos pertinentes. De esta manera, dice se tendrá más eficacia en la enseñanza.

2.3. DEFINICION DE LOS OBJETIVOS.

La definición de los objetivos tiene una función primordial en toda actividad de aprendizaje. Al establecer un objetivo con relación al estudiante queda implícita también las relación con los contenidos de la enseñanza, el programa (progresión) y la evaluación.

Con respecto al alumno se debe considerar tanto en su situación escolar como en su contexto en el grupo social en que se desenvuelva. Por esta razón, "los objetivos darán prioridad a aquellos contenidos y situaciones de comunicación que permitan a los alumnos actuar de manera primaria, en el salón de clase, y de manera secundaria: estimulados por la anticipación o reproducción de situaciones calcadas sobre la vida real, fuera de la vida escolar". 26 Las listas de funciones lingüísticas serían insuficientes si no fueran acompañadas de contenidos temáticos y situaciones de

comunicación.

Cuando en la elaboración de objetivos se toman en cuenta criterios educativos personalizados, tales como, la experiencia previa, los intereses económicos, el grado de familiaridad con ciertos métodos, se deberán cubrir algunas exigencias. Los elementos (unidades léxicas, explicaciones gramaticales, actos de habla, ejercicios de pronunciación, etc.) deben tener, para el alumno, una relación evidente con una finalidad comunicativa, para resolver a su vez un problema comunicativo en términos de:

- Situaciones
- Interacciones
- Índices de enunciación
- Funciones de comunicación
- Marcas de cohesión
- Nociones lexicales
- Semántico-gramaticales
- Actos de habla

Los objetivos de comunicación no constituyen en sí mismos contenidos de enseñanza, que serían correspondientes a los objetivos de aprendizaje.

Por ejemplo se puede aislar una situación, de intercambio, de ahí se puede abstraer un esquema convencional. A partir de esto, el estudiante deberá en términos de comunicación :

- Discriminar los actos de pregunta
- Comprender el objeto de la pregunta
- Saber formular los actos de respuesta
- Discriminar los actos de reconfirmación
- Discriminar los actos de repetición y verificación

Distinguir los objetivos de aprendizaje de los objetivos de comunicación, permite dar un lugar al aprendizaje de estructuras fonéticas y gramaticales cuya importancia en la

competencia de comunicación no debe ser soslayada. Además permite obtener otra estrategia para escoger los documentos utilizados. Ya que es tan importante la autenticidad del documento como la autenticidad de la actividad propuesta.

2.4. PROGRESION.

En el aprendizaje de una lengua es necesario prever una progresión que no sea solamente acumulativa. No es la simple adición de nuevos elementos lo que desarrolla la competencia del alumno, sino la integración de lo nuevo a lo ya adquirido esto produce un salto cuualitativo que requiere una estructuración al menos parcial de los conocimientos. Sobre estas ideas es conveniente recordar lo que dice R. Gallison : una progresión aceptable integra lo que antes se llamaba lecciones de revisión bajo la forma de ecos sistemáticos distribuidos regularmente. Otro estudioso W. Mackey señala la importancia de decidir juiciosamente lo que va con qué, problema de agrupación y lo que va antes o después de qué, problema de secuencia.

El establecimiento de una progresión resulta de una reunión y fusión de varias progresiones particulares: fonética, gramatical, lexical, contenidos culturales, en una vía metodológica global.

Este término tiene el equivalente en español como progresion

ascendente.

En principio se puede decir que hay tantas progresiones posibles como individuos y estrategias de aprendizaje. Si se impone una progresión estricta y predeterminada de datos lingüísticos, se corre el riesgo de bloquear el proceso de aprendizaje.

Sin embargo se pueden considerar dos formas de progresión: la progresión general concerniente a un modelo de aprendizaje único en la lengua objeto. La progresión específica o diferenciada que toma en cuenta necesidades específicas inherentes a la lengua materna de grupos específicos. En estos casos se debe decidir sobre una progresión parcialmente comparativa dosificada en función de las diferencias y las similitudes o sobre una progresión radicalmente comparativa modificando, por ejemplo, los agrupamientos o secuencias.

EVALUACION.

Lateral al concepto de progresión está en el de evaluación. Es importante distinguir la evaluación de la "certificación" la cual se refiere a la satisfacción de objetivos académicos, presentación de exámenes, obtención de créditos, en estos casos se cuantifica más que una competencia de comunicación eficiente, el componente lingüístico de esta competencia. Por el contrario, en un curso con objetivos comunicativos toda tarea y todo ejercicio propuesto es para el maestro un medio para evaluar las capacidades comunicativas de los estudiantes,

y para éstos, es un medio de autoevaluación. 27

Ahora bien para evitar hasta donde sea posible el riesgo de la subjetividad durante la evaluación, se deben aclarar las siguientes interrogantes:

Quién, qué, dónde, y cuándo se puede evaluar la competencia de comunicación.

Quién debe evaluar. Se podría pensar que evaluarán los mismos que idean y hacen el material didáctico, pero con frecuencia éstos están más concentrados en el contenido de la enseñanza que en los problemas de aprendizaje. Queda a los participantes de cada clase y al profesor efectuar la evaluación de los procesos.

Qué se debe evaluar; Dependiendo de los objetivos, si la evaluación se centra más sobre la lengua que sobre la comunicación, se evaluará: conocimientos lexicales, gramaticales y ortográficos, estrategias escolares, capacidad para resolver ejercicios, responder preguntas sobre un texto escrito para ver el progreso en conversación, completar un texto con lagunas para observar progresos en comprensión, etc.

La evaluación centrada en la comunicación, la debe llevar a cabo el profesor o los estudiantes entre sí o el mismo estudiante.

Debe hacerse en función de los objetivos terminales propuestos o en función de objetivos intermedios globales o específicos para determinar criterios de evaluación. Por ejemplo en expresión oral se evaluarán:

corrección lingüística
variedades y coherencia de registro
eficacia pragmática
capacidad de desarrollar estrategias de compensación
la fluidez en la producción
la riqueza o la carencia verbal
la adaptación del discurso. etc.

También se puede evaluar la competencia de comunicación del alumno a través de su discurso y de su juicios en este caso se debe definir el contorno teórico del modelo de dicha competencia, con el fin de aclarar y ordenar los diferentes componentes, gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico.

Es importante señalar que varios autores concuerdan en que no deben censurar al alumno por su acento o su tono que no sea perfecto, él "accento extranjero" se conserva, se debe intervenir sólo cuando una mala pronunciación haga imposible la comunicación.

Como evaluar la competencia de comunicación. En el enfoque comunicativo no hay diferencia entre los ejercicios de aprendizaje y las pruebas de evaluación. Toda actividad comunicativa es al mismo tiempo evaluatoria y al variar las modalidades de intervención se obtienen todos los casos de modos posibles de una evaluación, en grupo, individual, con maestro, sin él, con personas ajenas al grupo, nativos o estudiantes de otro nivel. La diferencia estriba en que la evaluación se pone la atención sobre la salida (output) mientras que en el aprendizaje la atención está en la entrada

(input).

Algunos investigadores han propuesto algunas formas de evaluación, por ejemplo se pide a los estudiantes que pasen de una noticia, de instrucciones, de una historia escrita u oral a una escena de imitación, un cuadro plástico, un dibujo, etc. De un texto leído o escuchando a una pintura, a una gráfica, a completar rejas (crucigramas) de comprensión. También se propone el proceso inverso.

Se refiere también la utilización de técnicas de encuesta. Resúmenes, traducciones totales o sintetizadas, así como la transmisión de mensajes.

Una diferencia fundamental con los enfoques anteriores reside en la importancia de la evaluación con respecto a las condiciones de producción de éste tipo de discurso:

¿ A quién se dirige la información, para qué, con qué intención ? Además la evaluación tiende a hacerse sobre experiencias combinadas como en la realidad, comprensión y expresión oral (interacción).

comprensión escrita y después comprensión y expresión oral
comprensión escrita y expresión escrita,
comprensión oral y después expresión oral

Dónde evaluar. Lo tradicional es evaluar en el salón de clases.

Lo ideal sería evaluar donde hubiera "testigos", puntos de comparación para permitir al estudiante comparar su progreso con hablantes nativos.

Cuando evaluar: Existe una evaluación inicial, que ubica al alumno dentro de un nivel, o en todo caso revela carencias ostensibles. La evaluación, como se ha dicho es paralela al aprendizaje.

La evaluación llamada formativa, concierne tanto al profesor como al alumno, implica la revisión de los objetivos y la reafirmación o el cambio de las actividades o materiales propuestos.

La autoevaluación. Es una finalidad del enfoque comunicativo el que el alumno tome bajo su responsabilidad su adquisición y por consiguiente se evalúe. Sin embargo esto presupone una formación específica del estudiante a fin de que pueda comparar sus producciones con las de los nativos, con las de otros estudiantes o con las suyas propias en función de las capacidades comunicativas adquiridas o en vías de adquirir. Deberán ser conscientes de sus estrategias de comunicación de interacción, de comprensión y aprendizaje en función de sus objetivos de comunicación y de la imagen tenida de la lengua que va a adquirir y de su capacidad de logro.

Un aspecto de la proposición de esta tesis, es que el material trabajado puede ser de gran utilidad para los maestros del Centro para extranjeros. Al revisar los índices de contenido de los libros tomados como base actualmente, encontré naturalmente, amplios puntos de contacto, en cuanto al tema, en cuanto a los objetivos de comunicación pretendidos y en relación también con el contenido lingüístico.

C I T A S

1. W. A. Bennet, La lengua y su enseñanza, p. 23
2. Leòn Verlee, Enseñanza de idiomas e informaciòn cultural, p 11
3. Eddy Roulet, "L'apport des sciences du langage . . ." p 21
4. Christoph Edelhoff "Objectives de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la competence de communication" p 50
5. El término "registro" se refiere a las variedades de uso lingüístico conforme a la relación entre los interlocutores a sus intenciones a los temas abordados, al grado de formalidad o familiaridad. Dictionnaire de didactique des langues.
6. Sophie Moirand, Enseigner a communiquer en langue étrangère. p 74
7. El término "ocurrence" proviene del inglés y se refiere a la manifestación o aparición de un hecho o unidad lingüística en el discurso.
8. Cfr. M.A.K. Halliday, "The principles of selection" p 155 -156
9. Cfr, W. F. Mackey, "The criteria for selection" p 161, 168 .
10. Otto Jespersen, es citado por Leon Verlee. Op. cit p 17
11. El término situación se refiere al conjunto de condiciones de producción del enunciado, exteriores a él mismo. La situación comprende la intención del que habla, del que escucha, el ambiente físico espaciotemporal y los factores psicológicos.
12. H. G. Widdowson Op. cit p 238
13. Sophie Moirand. Op. cit 241
14. Audición se refiere a la sensación ocasionada por la estimulación de los receptores de la oreja interna, por medio de ondas acústicas. Se distinguen tres parámetros: frecuencia, tiempo e intensidad. También es uno de los niveles de percepción del habla que permite atribuir sentido a una serie de sonidos. Dictionnaire de didactique des langues.

15. Cfr. André Abbou. Op. cit. p 11 - 12
16. El término "marco de conocimiento" se refiere al concepto propuesto por Van Dijk como un conjunto estructurado de conocimientos en torno a un concepto.
17. Ervin Tripp es citado por André Abbou y por Eddy Roulet.
19. Cr. Jean Mouchon, "Analyse de d'une prise de parole en situation scolaire p 97. 107
20. Bernadette, Grandcolas "Communication dans la classe de langue étrangère" p 54
21. Sophie Moirand, Op. cit. p 108, 137
22. Charolles es citado por Sophie Moirand. Op. cit, p 138
24. Cfr. Teun, Van Dijk, Op. cit. p 43 - 51
- 25 Cfr. Sophie. Moirand, op cit. p 139
26. Cfr. Christoph, Edelhoff y H. Bommel Op. cit. p 19 - 52
27. Cfr. Sophie, Moirand. Op. cit. p 62 - 66



TLATOHUANI
(el hablador)

219-220

3 LA ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS EN LA U.N.A.M.

3.1 BREVE RESUMEN HISTORICO.

Cuando se intenta definir objetivos comunicativos se requiere recabar información sobre los estudiantes, los profesores y la institución. Preguntarse sobre la institución, es tratar de determinar su nivel académico, su reglamento, sus recursos (medios materiales, financieros, humanos, docentes y técnicos), sus demandas y sus objetivos, su actitud frente a los estudiantes, maestros y métodos; sus medios de enseñanza actuales y en proyecto; sus normas de organización y su forma de evaluación, etc. Esto incluye las condiciones políticas, ideológicas, y aún burocráticas que apoyan u. obstaculizan su funcionamiento.

Investigar sobre la institución y el momento en que en México se toma la iniciativa de enseñar el español a extranjeros es remontarse a la historia misma de la educación del México posterior a la Revolución, proyecto incluido dentro del vasto programa educativo y cultural comprendido por José Vasconcelos, en ese entonces rector de la máxima casa de estudios.

El primero de julio de 1921, siendo presidente el Gral. Alvaro Obregón, la Universidad Nacional de México, bajo la rectoría de José Vasconcelos, inicia la impartición de cursos de verano para estudiantes extranjeros, estos cursos

abarcaban los capítulos esenciales de la lengua española y la cultura mexicana y latinoamericana. Para este fin es creada una nueva dependencia: "la Escuela de Verano", ubicada inicialmente en las calles de Guatemala y Lic. Verdad trasladada en 1926 a la casa de los Mascarones en la calle de San Cosme, donde permanecerá hasta julio de 1955 fecha en que se instaló en la Ciudad Universitaria. 1

El espíritu de los fundadores lo resume Julio Torri con las siguientes palabras: "La necesidad de crear una corriente de simpatía hacia nuestro país, entre los universitarios de Norteamérica. Los prejuicios raciales contra nosotros se hacían sentir en la aspereza con que la prensa de la vecina nación trataba invariablemente nuestros asuntos" mas adelante agrega: "se trató principalmente de hallar las personas más idóneas por su preparación y competencia científica y literaria para desempeñar las nuevas cátedras". 2

Esto se logró ampliamente al contar entre sus maestros a notables personalidades como el Doctor Pedro Enriquez Ureña, primer director de la escuela, el Doctor Julio Torri, el maestro Antonio Caso, y Lombardo Toledano entre otros.

Según las publicaciones de la Universidad localizadas en la Biblioteca del Centro para Extranjeros, se ofrecían cursos de vacaciones para extranjeros: del primero de julio al 15 de agosto y del primero de agosto al 15 de septiembre.

Los propósitos de la Universidad para estos cursos, ". . . ofrecer . . . una oportunidad a los extranjeros y en especial a

los norteamericanos que se dedican a la enseñanza del castellano en los Estados Unidos para que afirmen y amplien sus conocimientos en esta lengua y para que además visiten la República Mexicana y se familiaricen con las costumbres y vida de un país de tradición latina". 3

Se integraban grupos de 10 alumnos en programas de 60 horas mínimo, se pedía a los alumnos trabajo fuera del salón de clases, ejercicios de traducción y composición. La evaluación se hacía con un dictado de 20 minutos, traducción al idioma respectivo del castellano y viceversa. Desarrollar en castellano un tema sin diccionario y por último un comentario oral de uno de los textos vistos durante el curso y respuesta oral a una serie de preguntas gramaticales y de literatura. Los alumnos eran clasificados de acuerdo con el grado de conocimientos en tres niveles: principiantes, intermedios y avanzados.

En 1922 se introdujo un nuevo programa llamado "Enseñanza comercial, correspondencia y métodos comerciales", el número de alumnos ese año fué de 403 alumnos. Un año antes se había iniciado con 67.

A partir de 1923 se establece un solo ciclo del 5 de julio al 17 de agosto.

En 1924, bajo la dirección del maestro Moisés Sáinz, se formaron grupos de investigación y grupos especiales para los maestros extranjeros de español. Se introdujo el programa "Técnica de enseñanza" en el que se trataba lo relacionado con

la enseñanza de la lengua extranjera, inglés, francés y español a niveles de secundaria y normal, y el curso avanzado de conversación y composición oral escrita". Los grupos se componían de 15 personas y el objetivo era procurar el enriquecimiento, precisión y flexibilidad de vocabulario, la fluidez en la expresión oral y la corrección en la expresión escrita, la base de la conversación la constituía la observación de costumbres y tradiciones e instituciones.

En 1925 la escuela amplió sus programas y los dirigió a maestros, profesorado antillano, centroamericano y mexicano, el programa bilingüe muy amplio.

En 1930 se reducen los programas y el folleto informativo se redacta en inglés con la portada en español.

En 1935 todo el folleto se presenta en inglés, se establece la maestría de lenguas modernas y la "Summer School Dramatic Society" bajo la dirección de Rodolfo Usigli. Se invitaba a los estudiantes interesados en el teatro a actividades en las que podrían practicar su español y se les concedía además dos créditos. Se iniciaron también clases de francés y literatura francesa.

En el Summer Bulletin de agosto de 1948 Julio Torri escribió: "La escuela de Verano ha satisfecho plenamente su propósito ya que entre los mejores de los norteamericanos, los universitarios, se han suavizado los arraigados prejuicios de racismo y hoy comparten con nosotros notables ideales de comprensión mutua y de perenne amistad" 4

Acudían principalmente estudiantes norteamericanos que tomaban cursos a través de los cuales recibían una información básica acerca de México, asistían a conferencias y excursiones, participaban en grupos de danza y teatro y convivían con estudiantes y maestros universitarios.

La maestra Alura Flores 5 menciona que "en 1956 se fundó un departamento de danza folclórica para los cursos de extensión que había instituido la Universidad de San Antonio Texas. Tiempo después, dice, cuando estos cursos de extensión se transformaron en la escuela permanente de extensión, los cursos de danza se suspendieron . . ."

Los cambios de ubicación de la escuela influyeron en su autonomía y su evolución como institución educativa, en el edificio de mascarones gozaba de prioridad en las instalaciones, se concedía la planta alta del edificio a la Escuela de Altos estudios que posteriormente se convertiría en la facultad de filosofía y letras. Cuando se trasladó la Escuela de Verano a la Ciudad Universitaria la situación se invirtió y quedó dentro de las instalaciones de Facultad de Filosofía y Letras.

En los años de 67 a 70 la escuela se llamó "Dirección de Cursos Temporales", se instituyeron tres semestres: primavera, verano y otoño.

En ese entonces se estableció un sistema de maestría el requisito era la licenciatura o su equivalencia. Consistía en dos semestres de cursos monográficos sobre la lengua y

literatura hispanoamericana historia y arte. Para diferenciarla de la que se daba en la facultad de Filosofía y Letras se le agregó al título las letras C. T. Es de notar que durante esta administración, años de intensos movimientos estudiantiles, la Dirección de Cursos Temporales no suspendió nunca sus labores.

Al siguiente periodo la escuela dependía aún de la Secretaría General de la U. N. A. M. El plan de la maestría se amplió a dos años. El primer año se daban cursos generales con objeto de homogeneizar el nivel, el segundo año cursos monográficos o seminarios.

Se daban cursos de literatura, historia, cerámica, pintura, danza folclórica, telares, se hacían visitas guiadas, además personalidades de la literatura y las artes daban conferencias.

El prestigio de la escuela se debió en gran parte a la calidad de los maestros que eran también ilustres profesores de la Facultad de Filosofía y Letras.

Alrededor de 1976 se cambió la escuela a su edificio actual. Por falta de espacio se quitaron las clases de cerámica y lo telares.

En administraciones posteriores creció el aparato administrativo inversamente proporcional al número de alumnos. En una ocasión la cantidad de personal docente y administrativo superó al número de inscripciones.

Posteriormente, cambios en la administración de la universidad ubicaron a la escuela bajo la administración de Extensión Académica; se pierden las maestrías a pesar del

prestigio que ya la escuela había adquirido en el extranjero, en consecuencia bajó el nivel académico.

En la siguiente administración (1980) se formó una comisión que presentó los siguientes proyectos:

- Laboratorio de lenguas
- Propuesta para la maestría de profesor en español L2 y LE

En el siguiente periodo administrativo se comisionó a un equipo de excelentes profesoras para hacer estudios de investigación en el CISE, (Centro de Investigaciones Sociales y educativas) gracias a esto se hizo una revisión y actualización de los programas de español. Se entregaron programas para cinco niveles en forma de curso de 3 horas: expresión oral, expresión escrita y gramática. Se hizo la debida advertencia de ser revisados y actualizados cada dos años con base en la experiencia que se había adquirido en la Escuela de San Antonio, se presentaron dos programas bilingües, se tomaron registros de habla chicana y se hicieron los estudios de habla correspondientes. 6

En 1983 el ahora centro de enseñanza para extranjeros ante la necesidad de modernizar sus programas y su metodología llevó a cabo una reunión de diagnóstico en la cual se analizaron los cursos y se concluyó que la separación de las destrezas lingüísticas no correspondía a una necesidad objetiva y tampoco se apoyaba en ningún planteamiento teórico que la justificara satisfactoriamente. 7 Más allá de las discusiones que esta afirmación pudieran suscitar, era evidente la necesidad

de hacer algo; unificar criterios, tal vez, en beneficio de la institución. En las conclusiones de dicha reunión se destacó también la decisión mayoritaria de cambiar este enfoque "tradicional" por un método comunicativo y elaborar un modelo de gramática pedagógica de la enseñanza del español L2. Se ratificó la elección del español estandar de la ciudad de México como modelo lingüístico.

En abril de 1987 se formó el Colegio de personal académico del centro con el propósito de elevar el nivel de la escuela promover la formación o en su caso la difusión de un proyecto académico y promover cambios con base en la investigación.

Actualmente han surgido escuelas de español en diferentes estados de la república: Puebla, Cuernavaca, Guadalajara, Torreón, San Luis Potosí, etc. Ha habido permanentemente investigación sobre el español como segunda lengua a nivel individual, investigaciones que no han sido encausadas por ninguna institución y que por lo mismo no han contribuido como era de esperarse a la creación de una tradición de investigación de español L2 o LE.

3.2. PERFIL ACTUAL DEL ALUMNO.

Los alumnos del centro de enseñanza para extranjeros actualmente se pueden clasificar numericamente en tres grandes grupos: norteamericano, europeo. (latinos y anglosajones) y oriental (japoneses, coreanos y chinos).

Se forman grupos heterogeneos por la lengua materna, edad,

formación académica, así como por sus intereses y objetivos personales y profesionales. El único factor tomado en cuenta es su nivel de conocimiento del español. Esta situación permite que en algunas ocasiones en el mismo grupo coincidan estudiantes de postgrado y otros que apenas llegan a nivel de educación media superior o equivalente.

El estudiante extranjero que vive en la ciudad de México o que viene con el fin de estudiar la lengua se encuentra frente a dos tipos de estímulos y mensajes, los que recibidos por el medio ambiente, a través de su contacto con él mismo, y los de la escuela; punto de referencia para ordenar el mundo exterior. Un estudio detallado haría visible la diferencia de la situación lingüística, las necesidades y los actos de los que viven aquí, y de los que vienen a estudiar. Empero, de manera general se puede decir que todos manifiestan la necesidad de manejar con más soltura el español.

Con el fin de establecer un perfil del alumno se elaboró en 1987 un cuestionario, con base en el modelo de Richterich y Mumby, en el que se solicitó información sobre la identidad, las necesidades conscientes de la lengua y los objetivos del alumno. Se logró detectar en que situaciones los alumnos desean o deben utilizar el español, en función de tres categorías de alumnos más o menos estables: estudiantes, profesionistas, trabajadores y amas de casa.

En cuanto a motivación, se observó la necesidad de comunicarse con hispanohablantes por motivos de trabajo,

estudios y deseos de conocer la cultura mexicana motivos que ya hablan sido vislumbrados. Se registraron como de menor importancia los turisticos, requisitos académicos o manejo de bibliografía especializada en español.

Con respecto a las necesidades de aprendizaje se dedujeron los siguientes objetivos situacionales, prioritariamente:

- situaciones de conversación entre dos o más interlocutores
- comprensión de programas de radio y televisión
- intercambios comerciales.

Quedaron relegados otros como entender y participar en debates y conferencias, comunicarse por teléfono, dar clases en español. Todos éstos objetivos se refieren a las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.

En cuanto a la lectura: las situaciones de mayor frecuencia fueron la comprensión de textos de información general proveniente de periódicos y revistas, la lectura de obras literarias (sólo en grupo europeo).

En cuanto a la expresión escrita fueron prioritarias las situaciones de comunicación epistolar de carácter profesional, redacción de ensayos escolares y llenado de formularios.

Si reflexionamos sobre estos objetivos extraídos a partir de las necesidades sugeridas por el cuestionario, vemos que cubren en parte el primer punto de motivación, la necesidad de comunicarse con hispanohablantes.

En lo referente a conocer la cultura mexicana no se ve claramente incluida en los objetivos y no tiene porque estar

implícita. En el perfil referido por el maestro Ricardo Ancira se informa también de la actitud del alumno frente a la gramática, la respuesta mayoritaria a la pregunta, ¿ para que sirve la gramática ? fue, "para hablar y escribir mejor el español", respuesta escogida entre otras de tipo metalingüístico.

No encontré ningún otro documento que informe sobre la actitud y aptitud del estudiante extranjero en México, sin embargo se pueden observar actitudes como las descritas por Eddy Roulet que van desde la apertura y el entusiasmo abierto y sin prejuicio respecto a la lengua, hasta la conducta etnocentrista prejuiciosa y de rechazo.

Por otra parte, en mi experiencia noté siempre en el inicio del curso, una actitud positiva, alegre y expectante, en los diferentes rostros se percibía un factor común de deseo de aprender la lengua.

En otras ocasiones pude constatar una estrecha interdependencia entre la actitud del profesor y la actitud del alumno.

Observé también actitudes festivas e informales respecto a las clases, tomar las clases en el jardín puede ser muy atractivo para quienes no tienen el sol cotidiano en su país, pero, ¿ es ilícito tomarlo (el sol) durante la clase de comprensión de lectura, redacción, etc., que dura escasamente 50 minutos ?

Algunas veces el alumno siente como una imposición el que se

le solicite estar en el salón de clases, esto se debe a que tiene la actitud de venir a veranear, más que a estudiar.

En cuanto a las aptitudes, no encontré estudios, se pueden generalizar algunos aspectos que se han señalado con respecto al estudiante adulto, relacionados con la voluntad y la motivación. Sería muy interesante investigarlas en cuanto a la ubicación social, nacionalidad, antecedente de aprendizaje de lenguas, etc.

Los alumnos están sometidos a diferentes circunstancias, de ahí que sus necesidades estén en permanente cambio, a esto corresponden los cambios en los intereses y en los objetivos. El conjunto de sus necesidades determinadas por sus circunstancias, sus intereses y sus objetivos definirán su motivación y su conducta. Si bien no se puede actuar sobre la motivación si se puede modificar las circunstancias del aprendizaje, y esto es hablar de los recursos de la escuela, de los programas, de los requisitos y de las exigencias.

3.3. RECURSOS DE LA ESCUELA.

Siempre que se quiera establecer un programa y llevarlo a un buen fin, es necesario saber con que recursos cuenta la escuela en relación al currículum, los cursos y su contenido, las instalaciones materiales, el equipo, y el cuerpo docente.

Al Centro de Enseñanza para extranjeros llegan alumnos de diferentes países del mundo, a algunos lugares se envían

folletos anunciando los cursos. Otros alumnos llegan porque viven aquí, por cuestiones de trabajo, intercambio comercial o son esposas de funcionarios, de transnacionales o de embajadas.

La escuela ofrece clases de español, cuatro niveles básicos: el primer nivel integrado por dos cursos, español y conversación; el segundo nivel lo compone un curso de español y uno de comprensión de lectura; en el tercero se imparte un curso de español y uno de redacción; en el cuarto se toman dos cursos de español. Existe un quinto nivel, en el que se pone énfasis en la información gramatical.

Se dan además cursos monográficos: Historia del Teatro Mexicano, Narrativa contemporánea latinoamericana, Literatura comparada (mexicana- chicana), Literatura y sociedad México contemporáneo, La mujer en la literatura, etc. 8

Se imparten además las materias exigidas por la universidad a todo estudiante extranjero de la licenciatura en la U.N.A.M.

El centro de enseñanza para extranjeros se encuentra ubicado en la parte baja de un edificio de la Universidad, cuenta con un área administrativa, una biblioteca, dos laboratorios de idiomas, salones, algunos dispuestos con banquetas en forma circular, otros con el pizarrón enfrente y sillas con papeleras tradicionales, existen algunos cubículos para profesores, un auditorio, una "cabina de grabación", patio, estacionamiento y jardín.

Respecto al equipo con que cuenta, se encuentran grabadora, tocadiscos, video, proyector de cine, retroproyector,

proyector de cuerpos opacos.

El material utilizado en clase, generalmente es el pizarrón, el gis, láminas con dibujos, esquemas. Actualmente se está preparando material didáctico con enfoque comunicativo: libros, integrados con grabadoraciones, láminas, grabaciones auténticas. Además se está seleccionando material auténtico de periódicos, revistas, libros, canciones, etc.

La importancia del profesor se debe al papel que juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque está dentro de la institución, tiene una caracterización propia gracias a sus conocimientos, sus experiencias, la formación recibida, sus posibilidades de autoformación y actualización, la imagen que tengan de los estudiantes y de la lengua enseñada, y en este periodo del centro, de la información que tenga sobre la propusión de comunicación y de la manera de enseñar a comunicar.

Es deseable que el profesor sea capaz de reflexionar sobre sus hábitos y estrategias de enseñanza y sus capacidades para escuchar y observar a los estudiantes, sobre la situación en que se encuentra, si es autor de material didáctico, si es responsable pedagógico, y de determinar las investigaciones para apoyarlo en su tarea.

El cuerpo docente del centro está formado en su mayor parte por egresados de la misma Universidad, de letras hispánicas, francesas e inglesas. También hay algunas maestras latinoamericanas y algunas egresadas de la Normal Superior. Se

puede decir de manera general que la tendencia actual del cuerpo docente es la del enfoque comunicativo.

Entre los estudios que los maestros han realizado es justo mencionar el de la maestra María Masako Irata (1982), sobre la enseñanza del español a estudiantes japoneses, el de Angélica Prieto (1982), sobre algunos aspectos metodológicos en la enseñanza del español y el de Alicia Cervera et. al. (1983) sobre la enseñanza del español como segunda lengua, el libro de Ana María Maqueo, sobre la lingüística aplicada a la enseñanza del español (1984), no menciono aquí los libros de texto aunque algunos reflejan ampliamente la preparación y profesionalismo de sus autoras. Esto es una pequeña muestra del inquieto espíritu de investigación que existe entre el personal docente del centro. 9

El reciente cambio emprendido en el centro de enseñanza para extranjeros se refiere a los programas y la elaboración de material didáctico, sus objetivos comprenden varios aspectos.

- Establecer una cohesión completa entre las diferentes destrezas lingüísticas en L2.

- Integrar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Hacer hincapié en las situaciones comunicativas próximas a los estudiantes más allá del salón de clases.

Se creó un modelo a partir de "soluciones de compromiso" entre la lengua y las situaciones de comunicación, las intenciones de comunicación y el discurso. Para elaborar los

programas se recabaron documentos en su funcionamiento real, se emplearon formularios, contratos, tiras cómicas, artículos periodísticos, etc. Se intentó a través de este medio (de no selección) "no manipular la dimensión cultural que se quiere dar" 10 Respecto al registro de documentos de comunicación oral, se recolectaron programas radiofónicos y canciones, noticiéros, etc. Se supuso que éstos "documentos auténticos podían poner en práctica las destrezas lingüísticas en todos los niveles del aprendizaje. No se aclaró en que forma deberían ser presentados, o si los materiales recabados poseían en si mismo propiedades didácticas.

Los programas propuestos actualmente en el centro están elaborados en series de unidades concebidas como módulos intercambiables según las necesidades específicas del grupo o del maestro.

Se combinan unidades funcionales y situacionales con objeto de que el alumno practique las cuatro destrezas lingüísticas y prevea la estructura y función de algunas formas gramaticales.

Para los primeros niveles se crearon unidades a partir de situaciones y funciones, para los niveles intermedios, unidades con situaciones a partir de temas socioculturales específicos, y en niveles avanzados el elemento fundamental fué el discurso.

Estos programas están siendo sometidos a pruebas y reelaboración.

Se tiene el proyecto de utilizar el video como un elemento de trabajo, bajo el supuesto de que se pueden introducir en

clase interacciones orales, aunque no espontáneas, y de que es un importante elemento de retroalimentación, al filmar juegos y simulaciones de los alumnos y proyectarlos luego.

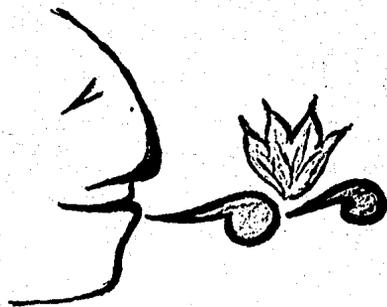
Existe un proyecto de investigación colectiva para formular una gramática comunicativa del español L2, se intenta con ello "establecer una relación entre la forma y la función de los enunciados, proponer modalidades de combinación para pasar del enunciado al discurso, y tomar en cuenta los componentes socioculturales de la lengua extranjera, es decir nuestra cultura". 11

Además de esta proposición, proyecto de la escuela, repercusión de la investigación de la lingüística aplicada en México, el centro tiene otras proposiciones, un curso de orientación para profesores de español, cursillos para maestro, de español a extranjeros.

El 9 de abril de 1987 fue aprobado el estatuto del colegio de personal académico del CEE, U.N.A.M. De entre los artículos de dicho estatuto son importantes por lo que se refiere a este trabajo, el No. 4 "promover y colaborar en actividades del CEE que redunden en la excelencia del nivel académico de la institución". El 5^o "Proponer un proyecto académico anual, dirigido a lograr la excelencia de la dependencia y por lo tanto, la necesaria superación profesional del personal académico".

C I T A S

1. "Presentación" Mascarones 1983 - 1984 No. 3
2. Julio Torri "Recuerdos de la fundación de la escuela de verano " Mascarones 1 p 2
3. Publicaciones y folletos de la Escuela de Verano 1921 - 1941 Biblioteca CEE
4. Julio Torri *Ibid.* p 2,3
5. "Al rededor de la danza" entrevista a Alma Flores Mascarones 1. p 4
6. Gran parte de éstos datos fuéron proporcionados en entrevistas personales por lo que puede haber discrepancias.
7. Ricardo Ancira "Enseñanza del Español como LE en el CEDE. U.N.A.M. conferencia.
8. Estos datos fuéron extraídos del horario de clases de verano de 1987, de las áreas de español y literatura.
9. El tema de los libros de texto que se han producido en la escuela permitiría observar la evolución del proyecto, académico de la misma. Tema interesante que rebasa los objetivos de este trabajo.
10. Ricardo Ancira *Op. cit.* p 6-10
11. *Ibidem*



CUICAXÓCHITL
(canto melodioso)

239-240

4 EXPERIENCIA DE LA UTILIZACION DE TEXTOS DRAMATICOS EN UN CURSO INTENSIVO.

La orientación teórica que me propuse seguir fué considerar el salón de clase como un lugar de investigación de conductas experimentales, donde las ideas pudieran ser puestas a prueba.

Intenté verificar las interacciones complejas que se dan en un salón de clase a partir de la utilización del texto dramático, como material didáctico. Sin perder de vista que la efectividad en la práctica depende de una teoría apropiada, y que a su vez, la pertenencia de la teoría debe basarse en una práctica efectiva.

4.1. CARACTERISITICAS DEL GRUPO.

El grupo se inscribió en el curso "Comprensión de lectura" nivel 2. La mayor parte de ellos estaban también inscritos en "Español" 2, de suerte que se puede considerar que tenían un nivel elemental, caracterizado por las posibilidades que ha definido Van Passel.

En cuánto a comprensión auditiva (conocimiento oral pasivo) el alumno tenía capacidad para seguir un diálogo a una velocidad de 100 a 110 palabras por minuto, sobre temas de la vida cotidiana. Reconocían más o menos 20 estructuras sintácticas, identificaban un promedio de 500 palabras y de entre éstas, distinguían las palabras funcionales en la

estructura de la expresión lingüística.

En cuanto a expresión oral (conocimiento oral activo), el alumno tenía la capacidad de expresarse a una velocidad inferior a 100 palabras por minuto. En este grupo había personas que correspondían a este nivel, otros no alcanzaban ni 50 palabras por minuto.

Podían hacerse comprender en situaciones de la vida corriente, podían interrogar y pedir aclaraciones (por esta habilidad fue posible impedir el uso de diccionario).

En cuanto a comprensión de lectura el grupo era capaz de comprender una carta seguir indicaciones elementales, anécdotas y relatos con un promedio de 20 construcciones sintácticas y 1000 palabras.

En cuanto a expresión escrita, el alumno podía escribir sus datos generales, redactar una carta y hacer comunicaciones simples.

La mayor parte de los alumnos se encontraban satisfactoriamente en este nivel.

Según su nacionalidad: habían 6 alumnos americanos, 3 franceses, 3 japonesas, una griega y un africano, el grupo era también heterogéneo en el nivel académico había desde el grado de maestría en historia o ingeniería hasta el nivel de educación media superior. Las edades fluctuaban entre 20 y 30 años y eran 7 mujeres y 7 hombres.

El horario de la clase era de 11 a 12 de la mañana, antes todos ellos tomaban algún curso. Fué un grupo, alegre, bien

dispuesto y con un alto nivel de comunicación entre ellos.

4.2. LA FUNCION DEL PROFESOR.

Tratando de ser fiel a los exponentes del enfoque comunicativo me propuse como objetivos propios:

- Explicar el método y la razón del mismo.
- Presentar a los estudiantes una amplia muestra del uso de la lengua.
- Centrar el material didáctico en el alumno, de manera que expresara algún aspecto de su propio mundo, es decir enfocar el material desde un punto de vista universal
- Proponer actividades que implicaran operaciones lingüísticas y cognoscitivas diversas.
- Lograr que el alumno se involucrara con dichas actividades, practicando sus habilidades para construir significados.
- Lograr la práctica de las estructuras adquiridas en otras clases.
- Crear situaciones comunicativas para que requiriera de estos elementos.
- Llegar a que el alumno se expresara sobre sí mismo y que evaluara su propia competencia a través de la expresión oral, sus interacciones en comparación con sus compañeros, y con hablantes nativos o con su propia producción.
- Fomentar el autoaprendizaje.
- Esperar la respuesta del alumno, dar al silencio una prioridad particular como elemento indispensable para la reflexión y el aprendizaje del alumno.

4.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Entiendo por estrategias de enseñanza el conjunto de acciones coordinadas, encaminadas al éxito de la enseñanza.

Primero tuve que aclarar al grupo de comprensión de lectura mi intención de utilizar " textos dramáticos " en todas sus posibilidades didácticas.

Fué necesaria una introducción para puntualizar, antes de empezar, que trabajaría con textos dramáticos, y ocasionalmente haríamos comprensión de lectura, pero que el fin principal era que ellos conocieran algunos fragmentos de teatro, y a que a través de ellos aprendieran la lengua. Esta confusión, debida a aspectos burocráticos, predispuso positivamente a aquellos estudiantes con conciencia de la adquisición como un proceso personal, pero también desanimó a los que esperaban trabajar poco o aprender una técnica de lectura, en suma aclaré que mi objetivo rebasaba el título del curso.

Establecí desde la primera clase la prioridad de la lengua hablada sobre la escrita, de la expresión espontánea sobre la expresión correcta, de la habilidad para preguntar los significados y la consiguiente habilidad para explicarlos y cité no usar el diccionario, así como no utilizar el pizarrón y escribir ellos mismos su nombre sobre una hoja blanca para controlar asistencia.

La estrategia de cada clase fue en general la siguiente:

- Presentación del material. Con objeto de despertar interés y proporcionar una situación para trabajar.

- Estabilización. Introducir a los alumnos en la situación, repetición de estructuras difíciles, aclaración de léxico, explicaciones.
- Dinámica de trabajo. El alumno trabaja con el material, lo hace suyo y finalmente, la evaluación.

Me plantéé estrategias en dos direcciones, y una sobre el material, otra sobre las dinámicas de grupo.

4.3.1. ESTRATEGIAS SOBRE EL MATERIAL.

Lo primero fué la selección del corpus. Para segundo nivel organicé el material en torno a varios campos, más o menos correspondientes a los análisis previamente realizados:

- Aspectos enunciativos y textuales.
- Aspecto pragmático (actos de habla y funciones)
- Aspecto situacional y comunicativo
- Aspecto temático y nocional

En función de éstos cuatro parámetros clasifique cada material de tal manera que cada uno diéra prioridad a los requerimientos del segundo nivel.

TEXTO	ESTRUC. GRAMATIC.	ACTOS FUNCIONES	SITUA-	TEMAS
" Diálogo de fantasmas "	+++	+	----	----
" Siluetas "	----	+++	----	----
" El Perro "	---	+++	+++	+++
" Quién "	+++	++	+++	---
" La cabeza del héroe "	++	++	+	---
" La mujer araña. "	----	++	---	---
" La amenaza roja "	----	+++	+++	---
" Los cuervos están luto "	---	---	+++	+++
" Como escribir una adolescencia "	---	+++	+++	++
" La mudanza "	---	+	+++	+++

Se incluyeron también cuatro canciones :

" Gracias a la vida "	---	+	++	+++
" Adagio a mi país "	----	++	++	+++
" Caminante no hay camino . . . "	+++	---	++	+++
" Jacinto Cenobio "	----	----	++	+++

Este esquema es válido solo para el nivel 2, las cruces indican que es un material rico en esas posibilidades, por el contrario los guiones no quieren decir que el material no sea también rico en esos aspectos, quiere decir que estos aspectos no son interesantes para el nivel 2. En este caso porque son estructuras demasiado complicadas .

El grado de progresión no lo diéron los materiales en sí mismos sino el tipo de ejercicios propuestos, los cuáles estuviéron orientados hacia el desarrollo de dos habilidades: actividades de comprensión y actividades de producción.

Son actividades de comprensión:

- Discriminación que comprende identificación y ordenación en este caso de:

Estructuras sintácticas simples (S + V), marcas de interrogación, negación y declarativas. Präterito simple, perífrasis: estar + gerundio. Uso de verbos reflexivos.

Estructuras de tipo: S + V + CD y sus pronombres S + V + CI, copretérito, perífrasis hipotéticas, haber de + infinitivo, etc. futuro.

Marcas enunciativas (personas, yo, nosotros, etc.)
el autor

Actos de habla: (presentar, invitar, agradecer, aceptar, rechazar, agradecer, describir, dar y pedir opinión, aconsejar, sugerir, pedir un favor, narrar, describir, pedir o dar información, dar instrucciones, etc)

Intenciones : y funciones.

Situaciones.

Relación entre interlocutores
Actitudes, tonos, emociones

Términos correlacionados semánticamente: adjetivos, fechas, términos de ubicación temporal y espacial el cuerpo humano, los lugares, los alimentos, los transportes, el campo, la ciudad, etc.

Ejercicios de recomposición, para ejercitar la deducción y la predicción

Responder a las preguntas : quién, dónde, cómo, por qué, cuándo.

* La capacidad de discriminación de estructuras sintácticas estará en función de la capacidad lingüística ya adquirida, el material no está estudiado para introducir, sino para recrear.

Las actividades de producción :

- Ejercicios pragmalingüísticos, para poner en marcha operaciones de enunciación y reglas interaccionales. Ejemplo: aparecen entre paréntesis los trabajos de los alumnos.

Resumir un diálogo o texto. (La mujer araña)

Discutir : diferentes puntos de vista sobre la actividad de las mujeres (tiene razón piedad)

Defender una posición : (¿ Por qué si laguna verde ?).

Abogar por una causa : (Por qué un cambio en la educación japonesa)

Explicar un procedimiento : (Cómo hacer cajitas y muñecas japonesas)

- Ejercicios de descripción para operaciones de identificación y enunciaciónjerarquización y cualificación. (se describió la ciudad de Ixtapa, sus hoteles y sus servicios)

- Ejercicios de narración : Se pone en juego operaciones de ubicación en tiempo, espacio, y relación entre personajes. (Recuerdos de la guerra : en la primera guerra mundial la abuela transportó por toda Francia el cadáver del abuelo, para enterrarlo en su tierra natal).

- Ejercicios de reducción : ponen en juego operaciones de agrupamiento, síntesis, y capacidad de abstracción.

El fenómeno de la vida cotidiana no se presenta menos complejo para quien no conoce la lengua, de la misma manera el material se presenta en toda su complejidad, válido para primero o quinto nivel.

Lo que varía es la comprensión y por consiguiente la respuesta al estímulo, pero el fenómeno permanece el mismo.

Una vez definido el corpus y vislumbrado las posibilidades del mismo, fué necesario definir como hacerlo llegar al

estudiante.

Consideré que para el alumno de segundo nivel es prioritaria la necesidad de aprendizaje y secundaria la de comunicación (por lo menos en el salón de clases). En general su actitud ante la lengua es pasiva, espera algo antes de decidirse a actuar.

Es frecuente escuchar, "no entiendo, no puedo es demasiado difícil".

Y es fácil que se asuste ante el estímulo de la lengua en su uso cotidiano en el salón de clases. De aquí la importancia de seleccionar la forma de abordar el material, en otras palabras, los recursos para que el estudiante no se desanime en un mar de confusión.

En el salón de clases, conté con una grabadora, con los textos fotocopiados, con el auxilio de alguna maestra, y con la representación de una escena en vivo de un grupo de jóvenes actores.

Por tratarse de teatro, y ante la imposibilidad de hacerles llegar todas las escenas actuadas, pensé que lo mejor sería hacerlas llegar grabadas.

4.3.1.1 REPRESENTACION DEL MATERIAL PARA COMPRENSION AUDITIVA.

La lengua registrada en una cinta es más difícil de interpretar que la de la realidad, puesto que faltan los índices de la situación, el gesto y el referente. Cuando se introduce un material en esta forma se corre el riesgo de perpetuar el esquema tradicional de comunicación en el salón de

clases, maestro y alumnos. Sin embargo es necesario utilizar el registro de la lengua hablada y tomar las precauciones necesarias, con la intención de identificar y dilucidar las dificultades, ya que estas serán las mismas de la comunicación cotidiana. En el registro se cuidó de suplir los índices de la situación y el referente con la musicalización y los efectos sonoros.

En el contexto de la situación como ya se ha dicho, los sonidos y los ruidos, que acompañan la lengua, proveen de muchas claves para la comprensión, por esta razón no es indispensable escuchar todos los símbolos lingüísticos: se capta lo esencial y lo demás se reemplaza. No obstante en el proceso de aprendizaje es necesario leer y pronunciar cada parte por separado.

La primera impresión del grupo frente a los textos grabados fué de sorpresa, después de atender, poco a poco, los textos se recibieron mejor. Fué muy difícil que algunos alumnos aceptaran oír sin entender, es decir que discriminaran los sonidos antes de que percibieran los significados. En las primeras clases alguno al no lograr captar los significados se declaró incapás de escuchar.

Esto no se debió al material sino a una deformación en su experiencia de aprendizaje previo.

Los ejercicios de comprensión auditiva que se realizaron fueron los siguientes:

En audición global: ejercicios de identificación de:

Frase de cortesía en el texto de "Siluetas"

Música : en " La cabeza del héroe "

Estructuras sintácticas : en " Diálogo de fantasmas "
(frases interrogativas)

Identificados los actos, relacionarlos con
entonaciones:
en " El perro "

Funciones y estructuras sintácticas en "quién "

Índices de: edad, sexo, nivel cultural en "quién" y
en " La cabeza del héroe" "La mudanza", "La amenaza
roja" "La mujer araña" (de los personajes).

En audición selectiva : ejercicios de discriminación :

Nexos retóricos; en "La mujer araña"

Actos de habla y su enunciado correspondiente : en
"El perro"

Relación entre personajes: "Diálogo de fantasmas"

Relación entre acto de habla, personaje y estructura
gramatical empleada : en "Los cuervos están de luto"

En la fase de producción se solicitó a los alumnos:

Reproducción de lo escuchado

Cambio de situación con los mismos actos

Discusión sobre lo escuchado

Jerarquización y evolución de los actos en "El perro"

Las ventajas observadas con esta presentación en relación
al material:

Mayor facilidad para encontrar sentido y establecer
relaciones semánticas.

Familiaridad con el uso de pronombres de objeto
directo e indirecto.

Comprensión rápida cuando la situación era clara.

Visualización de los elementos de cohesión en el
diálogo.

La ventaja de habituarlos a escuchar el español en grabaciones, fue encontrar puntos de referencia relacionados con el habla popular de México.

Algunos textos de teatro del absurdo como "Diálogo de fantasmas" o "La cabeza del héroe", fueron difícilmente comprendidos, se debe a que el referente de estos textos es racionalmente inexistente, la situación en sí misma no ayudaba en nada a la comprensión.

Una gran ayuda a la comprensión auditiva fue presentar el texto escrito sucesivamente, es decir para aclarar muchos términos que hubieran sido escuchados. Por la necesidad de acelerar la comprensión en ocasiones se presentaron los textos al mismo tiempo en forma oral y en forma escrita, sin embargo lo que se ganó en tiempo se perdió en capacidad oral pasiva, es decir, en comprensión auditiva.

Una característica de la lengua hablada es que, se pierde con facilidad la forma de la frase como unidad significativa, esto confunde al extranjero. Para ejercitar a los alumnos específicamente sobre esta dificultad se les pasó algunas canciones y se les aclaró las uniones del lenguaje en este caso, ya que era imposible que ellos las discriminaran: ejemplo del tipo:

En la canción "Jacinto Cenobio" de Manolo Parra se señaló las más evidentes:

trago evino	trago de vino
voy a pedirle	voy a pedirle
para allá	para allá
a donde llegar	a donde llegar
para ver pasar	para ver pasar

Son las más evidentes, todo este tipo de señales se pierde cuando se lee el texto, sin embargo cuando el alumno ha hecho un esfuerzo previo por organizar los sonidos en una estructura significativa el texto escrito es muy saludable. También fue conveniente la transcripción que escribieran lo oído.

4.3.1.2. PRESENTACION DEL MATERIAL PARA COMPRESION DE LECTURA.

Cuando el material se presenta para ser leído es necesario definir los objetivos. En el segundo nivel, el objetivo de la lectura fue, leer, para comprender y leer para hacer una exposición.

Lo escrito y lo oral están expuestos a la influencia de parámetros situacionales. En el texto escrito el canal es la grafía y la tipografía icónica. Las técnicas de lectura toman muy en cuenta el antecedente del alumno en su propia lengua.

En este caso solo uno de los alumnos conocía textos de teatro en su lengua materna, así que no había adiestramiento previo para este tipo de texto, por lo que la lectura fue en sí un objetivo.

Se pusieron en práctica diferentes tipos de lectura:

- Lectura individual silenciosa : sobre el texto "El perro" el objetivo, fue, hacer una discriminación personal de los actos de habla.
- Lectura en voz alta, en grupo. Sobre el texto "Como escribir una adolescencia" verbalizar un texto de habla popular, interpretar a los personajes : madre, hijo, vecina, novia, etc.
- Lectura selectiva. Sobre "La mujer araña" objetivo,

discriminación de verbos en pasado y de nexos retóricos.

- Lectura integral. Sobre "La mudanza" el objetivo, la deducción de las interrelaciones y del tema.

Los ejercicios propuestos:

En "Los cuervos están de luto" ubicar la fuerza ilocucionaria de los enunciados y describir su función dentro del diálogo.

(¿Porqué Piedad, impone su voluntad ?)

¿Por qué se puede decir que Gelasio es débil ?

- Buscar índices significativos aunque no comprendieran la totalidad de la estructura sintáctica.

En " La mudanza " ¿Que intenciones tiene Sara ? ¿ Y cuáles Mary ?

Según la técnica de lectura global, se pidió a los alumnos en el texto de "Como escribir una adolescencia" leer solo lo de los paréntesis (identificación) y con esos elementos anticipar, es decir hacer una hipótesis sobre el contenido del diálogo, por último, se les pidió verificar su hipótesis. En este texto el contenido de los paréntesis es muy ilustrativo:

C - (Suspira) (Llora)

R - (Consolándola)

C - (Se enjuga las lágrimas)

P - (contento mientras le entrega el dinero a su madre)

C - (toma el dinero y lo revisa desconfiada)

P - (confundido ante la reacción de su madre)

- (se separa de las mujeres)

- (en un arrebató de cólera) etc.

Los índices icónicos observados. Fueron los tradicionales para escribir diálogos : guión y texto, las acotaciones, entre paréntesis o en cursivos, los signos de interrogación y de exclamación.

Los índices formales: En algunos textos fué muy ilustrativo el uso de anafóricos en sus diferentes formas gramaticales.

Los índices semánticos : sobre el texto escrito fué más fácil enumerar términos y formar campos semánticos, deducir nociones generales y proponer temas de discusión. Esto funcionó cuando en los textos era posible determinar la situación, como en el caso de "La cabeza del héroe" donde se propuso el tema de "El juicio a los líderes actuales" en la clase se escogieron a Reagan, Fidel Castro, Pinochet.

Índices enunciativos: los alumnos identificaron las modalidades de la relación de subordinación, entre Piedad y Gelasio y entre Sara y Mari, a través del uso de las formas interrogativas o la imperativa. Y los índices del lenguaje popular en México, en los casos de "La amenaza roja" y "Como escribir una adolescencia".

En otros niveles de mayor competencia lingüística o sociocultural se pueden encontrar otros índices enunciativos, formales, sintácticos, semánticos y discursivos, que se pueden descubrir mediante de ejercicios con mayor grado de complicación.

Durante el curso fué necesario introducir otro tipo de material;

Canciones:

Al finalizar una clase se les presentó, "Gracias a la vida" de Violeta Parra, sin embargo no se trabajó con ella, se les dejó en "audición libre".

"Adagio a mi país" de Alfredo Zitarrosa se utilizó como corolario a temas relacionados con los países y los gobiernos.

La comprensión mejoró debido a la lentitud de la canción y a la secuencia de las palabras: en mi país - que tristeza - la pobreza - y el rencor - etc.

De esta audición se dedujo el tono de tristeza, se hipotetizó y se corroboró la condición de exiliado de Zitarrosa.

Se introdujo el texto manuscrito de :

"Caminate no hay camino", poema original de Antonio Machado y musicalizado por Joan Manuel Serrat.

Se dedujo el vocabulario a partir de las metáforas del texto y se investigaron marcas enunciativas para reconocer hasta donde era el poema y donde comenzaba la interpretación del cantante, se hicieron hipótesis.

Con "Jacinto Cenobio" ya mencionada, cantada por Alfredo Zitarrosa el grado de dificultad auditiva fué mucho mayor, no obstante se propició una dinámica que permitió reconstruir el texto a partir de lo que los miembros del grupo rescataran. Algo así como las piezas de un rompecabezas distribuidas entre varias personas.

Una vez comprendido el texto y hechos los ejercicios de discriminación e identificación, esperaba corroborar que el

alumno no hubiera hecho suyas algunas estructuras, que empleara con familiaridad nuevos términos, y que hubiera habido progreso en su aprendizaje o en su adquisición. Es muy difícil observar esto en producciones espontáneas, así, se debe pedir ejercicios de producción.

La producción puede ser oral o escrita en ella intervienen la disposición y la actitud del estudiante, su grado de involucramiento, el grado de sus competencias y sus habilidades, o capacidades. En esto el maestro es solo el orientador, porque sólo el alumno puede o debe definir de que quiere hablar, lo que quiere decir por qué y como. En donde, es una respuesta que dará el maestro en función de las convenciones institucionales.

El qué quiere o qué puede hablar: en una sesión se propuso el tema de " Las plantas nucleares" algunos conocían ampliamente el tema y otros lo desconocían. Esta circunstancia no permitió que se instalara una discusión igualitaria, por lo que la discusión fué reemplazada por una conferencia y una entrevista.

Hay que poner en juego operaciones predicativas y enunciativas. En la sesión donde se vió la escena de "Los cuervos están de luto" se promovió una discusión sobre la conducta de Piedad. Evidentemente no se atendía a Piedad sino a las actitudes tenidas frente a la muerte de los ancianos. El tema involucraba a todos, en mayor o menor medida. En este caso

se hizo evidente para los alumnos su nivel de competencia lingüística y pragmática por la elaboración de sus enunciados y por los actos de oposición, argumentación, explicación.

Un punto nodal del método comunicativo es el a quién, el dónde y el cuándo. La respuesta era en el salón de clases, entre 11 y 12 de la mañana a los interlocutores presentes. Observé que los alumnos no utilizaban el español para resolver sus necesidades de comunicación, por lo tanto, el reto consistió en lograr que al menos durante una hora, el español fuera el único medio para resolver sus necesidades de comunicación: si esto no se logra el español se estudia como "lengua muerta", no como instrumento de comunicación. Solo en la medida, en que el alumno se aísla de su lengua materna y se ubica en el espacio vacío, puede sentir la lengua como un instrumento de comunicación. Por esta razón en este curso fué indispensable que todos se hicieran comprender por sus compañeros. Es frecuente el caso del alumno con un alto nivel lingüístico, pero sin competencia pragmática, o el caso del alumno con excelente capacidad de comunicación pero sin competencia lingüística, también se observa el caso de quien logra hacerse entender por el maestro, pero no por los compañeros. Repito, la solución en estos casos, (que para mí se presentaban apenas incipientes) se encontraba en el salón de clases, entre 11 y 12 de la mañana con un grupo conformado, en mi caso por 14 alumnos y un maestro. Vivir la necesidad de comunicación en español en estas condiciones era lo único que

podía dar autenticidad al método comunicativo. Y se logró.

En el por qué y el cómo, está involucrado directamente el alumno. Aprender una lengua implica una modificación del ser entero, sea consciente o no, de ello, si es consciente, entonces no se limita es fácil transmitir algo al grupo; una experiencia. un acontecimiento, una anécdota en fin, algo propio. La razón es un sentirse a sí mismo en la nueva lengua, se reestructura frente a testigos de su nueva condición. La forma, es entonces muy personal: quién explica con fotocopias y desarrolla un tema sobre "El zapatismo", quién hace una exposición sobre su pasatiempo favorito ilustrado con revistas y materiales, otro más hace una miniconferencia sobre "el PRI, la política en México 1920 - 1987 y la corriente demográfica" donde manifiesta el alumno no solo un franco avance en sus competencias, sino una intención especial de ser comprendido, alguien escribe y lee un ensayo sobre la educación de su país, verdadero ejemplo de análisis y síntesis que permitió tener un panorama amplio de un problema complejo.

Otra joven alumna aportó una cinta con un poema de Pablo Neruda musicalizado. Habló ampliamente sobre su país, el cantante y sobre Pablo Neruda. Hubo quién utilizó tarjetas postales de su país y describió sus costumbres y organización. Alguien sensible regaló al grupo "recuerdos de la guerra", anécdotas vividas por sus abuelos.

Se presentaron también exposiciones de discurso oral espontáneo, en cuyo caso el tiempo entre el origen del

enunciado y la enunciación es mínimo, pero el contexto exterior, el auditorio, ayudó bastante. Es quizá en esta forma cuando se demuestra más claramente lo que ya pertenece al locutor y esto se apreció en dos magníficas intervenciones de personas que hablaron sobre sí mismas.

4.3.2. ESTRATEGIAS Y DINAMICAS DE GRUPO.

En la primera clase se propuso una dinámica de presentación. A pregunta a B y viceversa, después, frente al grupo, A presenta a B y B a A. El objetivo del alumno es presentar al compañero, para ello tiene que saber quién es, el objetivo del maestro es crear un buen ambiente y moderar para que los alumnos se conozcan entre sí, por ellos mismos. Esta dinámica permite que el alumno venza su resistencia al hablar de sí mismo a un compañero y que éste, al hablar frente al grupo de su compañero, no se sienta inhibido. Se emplean enunciados en las tres primeras personas del singular y frases interrogativas. Las funciones puestas en práctica fueron pedir y dar información y los actos preguntar, reafirmar y enunciar.

Una vez creada una atmósfera diferente, el grupo estuvo dispuesto a trabajar.

4.3.2.1. EL USO DEL ESPACIO.

El salón estaba equipado con bancas rectangulares, para (dos

personas) dispuestas en semicírculo. Un escalón, un escritorio, un pizarrón y una silla para la maestra. Estas posiciones se cambiaron dentro de lo posible:

- Posición tradicional, maestro al frente y los alumnos en fila.
- Formación de pequeños grupos (casi siempre tres grupos)
- En círculo para que pudieran ver sus caras.

En todos los casos quedé fuera del grupo de alumnos. Es importante aclarar que el maestro interacciona con los estudiantes al proporcionar material y proponer actividades. El intercambio con los alumnos se dá sobre el sistema de la lengua más que sobre una comunicación espontánea, dicho en otras palabras, la comunicación del maestro con el alumno es metalingüística, no así la que debe propiciarse entre los alumnos. De ahí la razón para que mantenga distancia y reserva, no solo en el espacio, sino en los juicios de valor. Es difícil que quienes hemos sido educados en el sistema tradicional, aceptemos, como maestros, perder el monopolio de las preguntas y las correcciones.

No obstante, hay que favorecer la comunicación entre los mismos alumnos. Se creará una red de comunicación, más próxima a lo que pasa en la vida real si los alumnos hablan entre sí, sin preocuparse por la presencia del maestro. Es sin embargo, su responsabilidad inculcar la conciencia del autoaprendizaje, de la autocorrección y en suma del avance de los alumnos.

4.3.2.2. DINAMICAS

En todo grupo existe siempre una organización espontánea que no siempre presenta condiciones favorables de trabajo, entonces, se requiere promover un ambiente adecuado.

En principio, con objeto de conocer un grupo respeté su propia organización:

3	3	2	2	1	1	1	1
jap.	amer.	franc.	amer.	afric.	amer.	grieg.	frac.

Esta dsistribución propició interacciones en la lengua materna en los primeros cuatro grupos. Además observé el punto de emisión del material; el sonido no llegaba con igual nitidez a todos.

La segunda clase de actividad fué discriminar sonidos, frases y funciones. Fué evidente que los alumnos alejados de la fuente de trasmisión tenían más dificultad para efectuar la actividad.

Entonces , reubiqué a los alumnos:

jap.-amer.-frac.-2amer.-afric.-2amer.-2jap.-2frac.-griég.-amer.

Al día siguiente la distribución natural del grupo fué diferente se deshizo la integración por nacionalidad para conformar un grupo nuevo.

En la clase numero 4 se observò otro factor de distribución: los alumnos avanzados y el resto. para no aumentar la división fué necesario dar trabajo individual a éstos alumnos. Con el material "El perro" se les pidió:

- Hacer una ordenación progresiva de las agresiones.

- Describir la actuación del perro
- Hacer una lista de términos relacionados con agresión.

En la clase numero 5 se les pidió que imitaran los sonidos propios de los animales de su país, fué muy divertido. El objetivo preparar el camino para la imitación y crear un ambiente de relajación y deshinibición.

En algunas ocasiones se les pidió ejercicios de discriminación individual: como la disposición en línea frente a la grabadora no facilitó la integración se formaron grupos para reconstruir la situación y alcanzar una comprensión global para todo el grupo.

En otra ocasión la reconstrucción del texto oral se llevó a cabo numerando las frases y a los alumnos: 1.2.3, los número 1 escuchaban la primera frase, los 2 la segunda y los 3 la tercera, y de nuevo los número 1 etc. Después se integró el texto. Se lograron grandes avances, aunque la opinión fué; "demasiado difícil".

En la clase 7 se trabajó con simulación, esta ubica al estudiante en una doble situación de enunciación:

La ficticia: Didier llama por teléfono a Marta pero responde Silvia (todos escuchamos a los tres interlocutores).

La real : El estudiante debe servirse de las interrogaciones y los actos propuestos en el texto "quién".

De este ejercicio se hicieron algunas versiones escritas

(aportó un ejemplo en el anexo).

En la clase 11 hubo una buena participación del grupo excepto tres elementos distribuidos simétricamente (X son los alumnos aislados)

X 6 X 4 X

Lo señaló porque fué ostensible, no su silencio, sino su falta de participación. En esta ocasión se trabajó con la canción de Alfredo Zitarrosa "Adagio a mi país", puede ser que los alumnos de los extremos no la hayan comprendido o bien que se hayan entristecido o que simplemente no les importaba el tema.

En la clase número 14 se preparó el camino para hacer actividades de "juego de roles". El material tenía una realización oral visiblemente diferente a los registros escuchados con anterioridad.

La situación era clara, los diálogos previsible y la construcción sintáctica no complicada. Se presentó lectura y audición al mismo tiempo, como resultado los alumnos repetían frases fácilmente.

El juego de roles es un precursor de la expresión espontánea y un vehículo privilegiado para la transmisión de elementos socioculturales del lenguaje, sin embargo es necesario determinar el momento de su utilización y determinar bien su función.

En las clases 12 y 17 surgió un tema libre propuesto por los alumnos que difícilmente se integraban: "Mi visita a Taxco" y

"Como se busca esposo o esposa en su país". La participación del grupo fué buena, entusiasta y alegre. empero el nivel de esos dos alumnos era bajo y no registraron progreso.

Entre una clase y otra se notaron avances en la integración y en la expresión oral.

En la clase número 20 se les pidió que leyeran con intención el texto de "Como escribir una adolescencia." El objetivo era aproximación de juego de roles que no dió tiempo de ejercitar.

El no perder de vista que cada alumno tiene su propia forma de aprendizaje y su propio tiempo, me permitió mantener la integración del grupo. Una forma de sacar provecho de esta diferencia se logró al imponer grupos con alumnos atrasados y avanzados. El resultado, favorable para los avanzados por la necesidad de explicarse con mayor claridad, los atrasados, por su parte, aprendieron a descubrir otras formas de expresión entre sus compañeros.

En la clase 21 comenzaron las exposiciones personales, casi todas fuéron pequeñas conferencias, para entonces el grupo habia desarrollado respeto para cada uno de sus compañeros, se escuchaban entre sí, se evaluaron y se felicitaron.

4.4.4. EVALUACION DEL GRUPO.

Las formas de evaluación adoptadas fuéron las siguientes :

- Registro de su nombre en una hoja blanca (para observar integración y disposición del grupo).

- En una tarjeta cada alumno evaluaba su participación diaria, (ver el modelo en el anexo) la comprensión auditiva y comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita e integración. La escala de evaluación fué de una cruz a tres cruces: mediana cruz, buena dos cruces, excelente tres cruces.

- En la hoja donde anotaban su nombre, registré la fecha, número de clase, material empleado, forma de presentación y dinámica propuesta, resultado de la misma y evaluación de la sesión.

Una forma de evaluación continua fué el regreso a formas y expresiones ya vistas: en la clase número 15, se hizo una evaluación en grupo, sin que los alumnos lo supieran.

El objetivo, corroborar si ellos utilizaban los modelos de preguntas propuestos en clases anteriores, y efectuaban los actos de preguntar, investigar, cuestionar, inquirir.

La estrategia : "Entrevista a una señora mexicana", sugerí los puntos de investigación por papeles que hice llegar a cada uno al azar con la leyenda: "investigue sobre . . . ", los temas eran pasado, familia, estudios, y país, creencias, ilusiones, etc.

El grupo rebasó las indicaciones, hubo participación e integración y aunque cumplieron con el objetivo pragmático, no utilizaron los enunciados de "Quién".

Otra forma continua de evaluación fueron los escritos que se entregaron, sobre el material "Quién" recogí dos ejercicios, de transición; cambio de personajes, misma situación, mismos enunciados de pregunta, creación de los enunciados y actos de respuesta. Se incluye una muestra en el anexo.

De la producción sobre el material "Diálogo de fantasmas"

también incluyo una muestra con el uso de las estructuras "para que sirva".

A partir del texto de "La mujer araña" se produjeron narraciones, hay una muestra con uso de nexos retóricos.

Después de una reñida discusión sobre "Los cuervos están de luto: se elaboraron argumentaciones por escrito., conservé una muestra.

Al principio decidí dar prioridad a la expresión espontánea sobre la expresión correcta. Comparto, con los investigadores que he mencionado la hipótesis de que los errores son evidencia de un sistema intermedio, de un estado de transición en el aprendizaje y del alcance que podría tener el alumno una vez que tuviera una competencia mayor. Pero ¿Qué hacer cuando el estudiante tiene capacidad pragmática y se comunica gracias a ella pero no tiene consciencia de sus estrategias de compensación y de sus deficiencias lingüísticas? En este caso, si se evaluara solo la eficiencia en la comunicación, no se impulsaría al alumno que podría permanecer incompetente.

En el caso de dos alumnos fué evidente que la eficiencia comunicativa no era garantía de corrección ni de progresión. Estos casos son difíciles, porque además son muy susceptibles a las correcciones y no tienen desarrollada una conciencia de autocrítica. En este caso el grupo tampoco se sentía comprometido a corregir.

No hubo tiempo, o capacidad tal vez, para lograr que éstos

estudiantes comprendieran el objetivo primordial y el fin de la clase: la consolidación gradual de la competencia en su mente y que la expresión correcta era la meta a alcanzar. Este tipo de alumno es en general pasivo y dependiente del juicio del maestro: "Si el señalamiento del error (castigo) desaparece, desaparece el avance".

El resto de los alumnos por el contrario mostró progreso evidente y toma de consciencia del autoaprendizaje.

Otro aspecto por evaluar fué mi actuación dentro del grupo.

En general fué positiva, propuse interesantes actividades logré buenas dinámicas y buenos resultados. sometí a los alumnos a grandes esfuerzos de comprensión auditiva, si sumara el tiempo hablado por mí durante esas treinta horas, facilmente rebasaría la tercera parte, es decir hablé demasiado.

Habría sido conveniente hacer una evaluación más objetiva, al valerme por ejemplo de registros para verificar número de palabras por minuto o esquemas para investigar campos semántico o estructuras sintácticas. algunos textos escritos quedan como testimonio objetivo del avance.

No hubo examen final pero una actividad extra cumplió esta función, en algunos casos fue entrevista, en otro cuestionario sobre el material de textos dramáticos empleados y sobre el curso.

Por razones escolares la evaluación debe ser numérica; de 14 alumnos llegaron al final 11, uno era oyente y dos desertaron, uno por incompetencia en el nivel, y otro por desinterés.

Las 30 horas se acabaron, los alumnos conocieron algo de la cultura de México, supieron que había teatro, rieron, sufrieron y aprendieron, finalmente se expresaron.



270-272

TZATZÍTOC
(el que grita)

5 EVALUACION Y APLICACION DEL MATERIAL.

La evaluación es parte integrante de toda investigación y experimentación pedagógica. En este caso se centra sobre el material de enseñanza para determinar su valor intrínseco o relativo, en la medida en que los resultados sean válidos y significativos.

5.1 POSIBILIDADES DE EVALUACION.

La evaluación del material se puede hacer desde varios puntos de vista : el del elaborador del material y el de los que lo conocieron y lo aplicaron y el de los alumnos, que lo experimentaron. En todos estos casos estará en función de los objetivos que cada quién se haya propuesto.

5.1.1. EVALUACION PERSONAL.

Lo primero que evalué fué la claridad del montaje, la ambientación, la grabación, la nitidez de la emisión final, la facilidad para manejar la cinta.

Considero que se trata de un producto artesanal que puede ser mejorado enormemente, se debe incluir en las cintas alguna señal que permita la rápida identificación del material, manejado. Parte del tiempo de la cinta se dedicó a la ubicación del escritor y a hacer una sinopsis de la obra continente de

la escena, esto sin embargo, se explicó verbalmente.

Sería mejor que estos textos informativos y descriptivos se presentarán como material anexo para el maestro.

Después evalué la aplicación del material en segundo nivel: son significativas las siguientes observaciones:

- Es un material difícil de trabajar con los alumnos, pero no es inaccesible.
- Requiere de trabajo previo y de la formulación exacta del objetivo perseguido.
- Exige del alumno un alto grado de atención y de concentración.
- Es necesario preparar al alumno para que acepte que no va a comprender todo (ese no es el objetivo) pero lo comprendido cubre ampliamente el objetivo trazado.
- Promueve en los alumnos su capacidad de discriminación auditiva.
- Facilita al alumno a identificar situaciones, conversaciones y hechos y a compararlos con su propia cultura. (Situaciones extraescolares)
- Genera en el alumno una actitud alegre y divertida ante la lengua.

También se observaron algunas limitaciones:

Los textos de "teatro del absurdo" o farsas, como "Siluetas" , "Diálogo de fantasmas", "La cabeza del héroe", aunque son ricas en estructuras gramaticales sencillas, no fueron afortunadas, no fue fácil ubicarlas en una situación. Su carácter reside, precisamente en la falta de coherencia, un obstáculo importante en primeros niveles. En el caso de "Siluetas" no solo no había situación, sino tampoco interacción comunicativa: el estudiante no dedujo la situación ni el interlocutor. En este caso, cuando la explicación del maestro se hace indispensable, el texto no funciona. La diferencia se presentó con el texto "Quién", donde la situación podía ser inferida aunque no se escuchara al interlocutor.

- Los estudiantes que han aprendido otras lenguas previamente, con métodos diferentes, se desalientan fácilmente si no comprenden todo; se niegan a discriminar, actividad previa a la comprensión.

- Imposibilidad de hacer llegar el mensaje con nitidez a todos los alumnos. Los ubicados lejos del aparato de emisión pierden muchos sonidos.

5.1.2. EVALUACION DE LOS MAESTROS.

Algunos maestros tuvieron conocimiento del material y lo evaluaron; entre las observaciones más importantes están las siguientes:

- Quienes lo conocieron sin aplicarlo, lo consideraron interesante, pero no aplicable en primeros niveles.

- De la aplicación que se hizo en quinto nivel, con el texto "Siluetas", el objetivo para los alumnos fue situar las frases o actos en contexto. Se cubrió ampliamente. El objetivo del maestro fue "Demostrar que en México lo importante son las fórmulas retóricas, mas no los contenidos". El texto fue presentado como complemento de otras dos obras:

- Puede ser empleado en combinación con otros materiales.

- Debe ser utilizado para alcanzar objetivos culturales.

- Su empleo en cuarto o quinto niveles ha sido exitoso en comprensión auditiva global, y selectiva.

- Pueden ser utilizados como textos base, para presentar aspectos de las costumbres de México, en diferentes sectores sociales y diferentes épocas.

- Es un material útil para identificar : personajes y actitudes.

El objetivo de los maestros al emplearlo fué fundamentalmente de tipo cultural.

Como limitantes se señalaron las siguientes:

-Presentar lenguaje popular tiene el riesgo de reforzar en el alumno una expresión vulgar que podría confundirse con capacidad de comunicación.

- El comentario sobre el autor y la obra en la cinta es insuficiente, pero indispensable cuando el maestro no tiene tiempo de hacer una introducción mas amplia.

Una valiosa colaboración evaluativa:

"El material presenta diálogos del habla inculca de la Ciudad de México. Me parecieron muy bien hechos porque llevan también la entonación adecuada. Asimismo fueron excelentes los fondos musicales de las grabaciones.

Considero que este tipo de material es muy atractivo para el alumno ya que, por estar bien seleccionado, les ayuda a conocer el español de las diferentes capas sociales y al mismo tiempo los familiariza con obras importantes de nuestra literatura". (entrevista personal)

5.1.3. EVALUACION DE LOS ALUMNOS DEL CURSO INTENSIVO DEL SEGUNDO NIVEL.

A través de un cuestionario los alumnos evaluaron el material; éste les sorprendió porque no conocían textos de teatro en español, y les gustó.

- Todos consideraron difícil la comprensión de los textos por las siguientes razones:

- La calidad de la grabación y de los aparatos
- Fallas en el aparato transmisor
- Musica o acompañamiento demasiado fuerte
- Muchas palabras desconocidas
- Porque no se veía una acción
- hablaban demasiado rápido

- Algunos alumnos agregaron a su respuesta de dificultad lo siguiente:

-i. . . pero poco a poco puedo escuchar el programa de radio y por teléfono !

- " . . . la primera vez no se entiende pero dos veces sí, con la ayuda de compañeros . . . "
- " es el mejor medio para estar acostumbrado a comprender en la calle "
- " después de leerlo puedo entenderlo "

El material presenta dificultades que al trascender aumentan la capacidad de comprensión auditiva.

En relación a los temas tratados en los textos, en general les parecieron cercanos a su propia cultura :

- " Tienen algo con nuestra manera de ser "
- " . . . son interesantes y graciosos . . . "
- " el tema de la muerte me gusta porque es de México "
- " . . . la mujer araña, me gusta mucho . . . "

Sin embargo yo pude observar que algunos temas como el de la muerte, tratado en "La cabeza del héroe" o en "Los cuervos están de luto" no fué tolerado por algunos alumnos que decidían no participar.

Respecto al aprendizaje tenido con el uso de los textos, todos dijeron que sí hablan, aprendido y algunos especificaron en que área:

- " Sí, el uso de los textos de teatro me permitió de hablar más fácilmente y mas pronto y entender a la gente "
- " Sí, como puedo leer más rapido y como entiendo la situación del texto "
- " Sí, no mucho pero un poco, por ejemplo cuando mexicanos me hablaron alguna cosa y yo les entendí "
- " Sí, claro no solamente palabras y frases sino también de la cultura mexicana y de America Latina. "

- " Si, a mí me faltaba leer español, cada palabra la buscaba, aprendí captar todo, lectura global más importante"

Para evaluar su conciencia de autoaprendizaje respondieron a la pregunta:

" A aprender una lengua ¿ Depende del profesor o del alumno ?"

En principio todos coincidieron en que depende de ambos y algunos agregaron :

" El alumno debe meterse a hablar aunque no sea la forma propia de expresarse"

"Es importante crear un diálogo"

"No puedo aprender el lenguaje sola"

"Depende del profesor por qué la lengua del profesor es correcta"

". . . del nivel alto de alumnos aprendí más y también de la maestra . . . "

" Depende de la edad del alumno, ésta clase . . . me parece que estamos suficientemente responsables para aprender sin depender del profesor (yo aprendí al principio por mí misma y un libro)"

" Depende del profesor para hacerlo interesante, pero creo que el más grande esfuerzo debe de venir del alumno en la clase y fuera de clase"

" De ambos igualmente. Los alumnos extranjeros hablan feo y hablan mal "

La evaluación sobre el uso de canciones fue similar, a todos les gustaron aunque para algunos era conveniente y para otros no:

" Las canciones me gustaron a causa de su calidad de diversión; pero fueron muy difíciles de entender, en todas las lenguas las canciones son las últimas cosas que aprenden los extranjeros"

"Las canciones son muy buenas para aprender una lengua"

" Me gustan las canciones pero no me parecen tan útiles para aprender un idioma que los textos de teatro por ejemplo"

Con relación a sus sugerencias para mejorar el material :

Los alumnos se permitieron hacer sugerencias en relación a los contenidos, las dinámicas, la presentación y las estrategias:

" Preferiría textos como "La mudanza" textos mas cerca de la vida real. Textos menos difíciles y también textos de teatro clásico "

" Con la gente que quiere se podría montar una pieza de teatro en medida de que sería un buen medio para acordarse las frases y también alcanzar un medio de hablar cerca de los mexicanos"

" Sugiero que escuchamos mas los dramas "

"Falta video, audiovisual "

La evaluación de los estudiantes fue generosa. Hice la transcripción de algunas respuestas con el propósito de demostrar una actividad auténtica en torno a un cuestionario, sobre el objeto del material y el progreso notable en la competencia de comunicación, al desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, escucharon y comprendieron 24 preguntas, y de expresión escrita, recogí un promedio de 4 cuartillas por alumno, fueron seis alumnos, otros fueron entrevistados con el mismo número de preguntas las respuestas fueron también de progreso notable. Hubo un solo caso de una alumna japonesa que no registró ningún avance.

5.2. APLICACION DEL MATERIAL.

Un punto de la propuesta de esta tesis es que el material trabajado puede ser de utilidad para los maestros del centro para extranjeros. Al revisar los índices de contenido de los libros que se toman como base actualmente, encontré amplios puntos de contacto en cuanto al tema, a los objetivos de comunicación pretendidos y a las estructuras lingüísticas propuestas.

Este material está diseñado para servir de apoyo, de reforzamiento, de reafirmación, de exploración. En el que se encuentran hechos, situaciones, funciones, actos, interacciones y además índices de la cultura de nuestro país.

Las escenas presentan situaciones verosímiles, el estudiante se sitúa frente a la escena como nosotros nos situáramos frente a una ventana abierta; nosotros captaremos a aquello de lo que seamos capaces. El estudiante sabrá distinguir el color rojo del blanco o del negro, del mismo modo que puede discriminar un saludo y un reproche. En un primer nivel sería inútil intentar que el alumno comprendiera el diálogo de "La cabeza del héroe" sin embargo, no es difícil que perciba la música que acompaña la grabación, y que a partir de esta identificación infiera una posible relación, así mismo, los alumnos de tercer nivel podrían rastrear en la misma escena, los anafóricos sobre el sustantivo "cabeza", en un segundo nivel se puede deducir que Piedad es una mujer práctica, en un cuarto y quinto nivel se pueden estudiar sus enunciados, las

discusiones de Sara y Jorge de "La mudanza" no son percibidas desde el primer nivel, pero se reconoce la tensión, el estado de ánimo y las señales semiológicas, el texto "Quién" es un texto abierto, aplicable a todos los niveles.

5.2.1. Aplicación de todos los niveles ocasionalmente.

En primer nivel son importantes actividades de aproximación global y técnicas de discriminación, materiales cuyo contenido referencial y sociocultural aporte gusto e información nueva pero equivalente a situaciones conocidas en la propia lengua, de manera que se facilite en el alumno la movilización de sus estrategias de comunicación y sus capacidades de inferencia.

Con estas consideraciones se pueden emplear los siguientes textos:

"Quién" grabado a una velocidad de 66 palabras por minuto.

Situación : alguien llama a la puerta
Transferible a : Hideko visita a Silvia
 alguien llama por teléfono
 alguien toca a la puerta de la oficina, del
 del negocio, del consultorio etc.

Función : identificación

Función por inferirse : información.

Actos de habla: inquirir, presentarse, indicar lazos con alguna persona.

Estructura gramatical : frases interrogativas

Presentación del material : audición y copias.

Habilidades desarrolladas : comprensión auditiva y comprensión

de lectura, expresión oral

Actividades : Imaginar y construir los enunciados del interlocutor.
Transferir el diálogo a la otra situación, cambiar los personajes del diálogo, cambiar los enunciados conservando la función.

"La mudanza " grabado a una velocidad de 133 palabras por minuto.

Situación; Sara llega a una casa que acaba de rentar.

Transferible a: buscar alojamiento, mudarse

Funciones : describir objetos, pedir opinión, hacer juicios de valor, aconsejar.

Actos : Actos referenciales y predicativos, inquirir, informar oponerse.

Aspecto gramatical: campo semántico en torno a "Mudanza".

Presentación del material: audición y copias.

Habilidades desarrolladas : comprensión de lectura, comprensión auditiva, lectura oral y selectiva, expresión oral.

Actividades : un dibujo de la casa descrita, o de la que desearían, hacer una lista de palabras para describir la casa.

"La mujer araña": ciento dos palabras por minuto.

Situación : la mujer araña narra su propia experiencia.

Transferibles : Didier habla sobre sí mismo.

Funciones : expresar hechos del pasado, narrar.

Actos : Explicar, referir, enjuiciar.

Aspecto gramatical : uso de nexos retóricos

Presentación del material : lectura y audición simultánea.

Habilidades desarrolladas : Lectura selectiva expresión oral y

escrita.

Actividades : Enumeración de los cambios de la mujer araña, de los enunciados índices de su caracter, enumeración de las partes del cuerpo.

Las estrategias y dinámicas dependerán de la formación del grupo.

Para el segundo nivel es válida la proposición hecha en el curso intensivo, naturalmente si se da en un curso semestral se podrá aumentar la cantidad de material y el progreso será mayor.

Para tercer nivel se puede trabajar con los textos ya propuestos con fines de reforzamiento, de progresión y de transición, cuando se quiere enfatizar en un punto, por ejemplo concordancia entre sustantivo y adjetivo o persona y desinencia verbal para ejercitar el uso de anafóricos o desarrollar una habilidad específica como discriminación auditiva o comprensión de lectura.

Propongo además :

"Los cuervos están de luto" : cieno cuarenta y dos palabras por minuto.

Cuando el diálogo es con el sacerdote: 115 palabras por minuto.

Situación : Piedad organiza el velorio de su suegro.

Situaciones de organización, planeación y argumentación.

Funciones : saludar, recibir, informar, ordenar, planear.

Actos: ordenar, defender, narrar, explicar, oponerse.

argumentar.

Estructuras gramaticales : Tiempos verbales, futuro con valor modal, perífrasis hipotéticas.

Forma de presentación : audición, lectura, audición.

Habilidades desarrolladas : comprensión auditiva, de lectura, expresión oral, expresión escrita.

Actividades: caracterizar a Piedad a partir de sus enunciados.
Caracterizar a Gelasio y a los otros personajes
Describir por inferencia el lugar en que se encuentran.

"La amenaza roja" : 122 palabras por minuto

Situación : La madre aconseja a la hija.

Violeta y Pánfilo se encuentran.

Transferible a : consejos a los demás, encuentros ocasionales.

Funciones : dar consejos, saludar, informar, valorar.

Actos : aconsejar oponer, argumentar, narrar, enjuiciar, desear.

Estructura Gramatical: uso de pronombre de OD y de OI y del "Se" reflexivo, estudio de los anafóricos de los siguientes términos: muchacho, "luchador" y los referentes de lo mismo, por eso lo de la," etc.

Campo semántico : En torno a lugares, personas, adjetivos, tiempo, (incluyendo tiempos verbales)

Forma de presentación : audición y lectura.

Actividades: Discriminar el acento del habla popular, caracterizar la relación entre violeta y su madre, y Pancho, comparar con otras situaciones y ejercicios de mayor complicación sobre los mismos textos; estudios morfosintácticos, semiológico y pragmático.

"La mudanza": discusión de Jorge y Mary 130 palabras por minuto.

Situación: discusión entre dos esposos.

Transferible a: oposiciones y desacuerdos.

Función: transacción conjetural.

Actos; reafirmación, pregunta, oposición, expresión de fastidio.

Aspectos gramaticales: uso de formas verbales, el imperativo.

Presentación del material: audición y lectura.

Habilidades desarrolladas: comprensión auditiva y de lectura,

Actividades: caracterizar a los personajes de acuerdo con sus enunciados, transferir la situación a un nivel social más alto o más bajo. Cambiar los personajes y los enunciados conservando la situación y los hechos.

"Siluetas": 83 palabras por minuto.

Situación: ninguna, frases de cortesía.

transferible a : saludos, recibimientos, despedidas, encuentro ocasionales.

Función: hacer contacto con la gente.

Actos : saludo, agradecimiento, requiebros, ayudas, preguntas, deseos de peticiones corteses, exclamaciones corteses, actos serviciales.

Estructuras gramaticales: Formas coloquiales.

Presentación: audición y posteriormente copia.

Habilidades desarrolladas: expresión oral, creación de situaciones

Actividades: construir situación para usar las expresiones, inferir tipo de locutor que la emplearía, lista de expresiones, discriminación entre expresiones sinceras y no sinceras (por el tono)

"El juicio": narración periodística 110 palabras por minuto.
Declaración de León Toral: 100 palabras por minuto.

Situación: Interrogatorio y declaración de un acusado.

Transferible a: declaración sobre uno mismo, bitácora.

Funciones: interrogar, dar informaciones

Actos: inquirir, referir, asegurar, narrar, describir, enjuiciar

Aspecto gramatical: uso del pretérito en sus diferentes formas.

Presentación: audición y lectura al mismo tiempo.

Habilidades desarrolladas: comprensión auditiva y comprensión de lectura.

Actividades: definir el tipo de intercambio Juez - León Toral. Estudio de los enunciados de León Toral e inferir su personalidad, índices de enunciación, señales semiológicas.

"La casa de vecindad": 148 palabras por minuto

Situación: monólogo, con interlocutor casual

situación difícilmente transferible.

Funciones : quejarse de, desacreditar, hablar contra de.

Actos : Murmurar, criticar, denunciar, narrar

Estructuras gramaticales: nexos retóricos, elementos de narración.

Presentación : audición y lectura al mismo tiempo

Habilidades desarrolladas: comprensión auditiva y de lectura.

Actividades: caracterizar a los personajes descritos y a la personaje enunciadora.

En estos niveles los textos tienen aplicación en actividades de reforzamiento sobre estructuras ya conocidas, reconocimiento de interacciones conjeturales y personalizadas. También se pueden considerar como textos- pretexto, para crear a partir de ellos discusiones, paráfrasis o en fin, actividades de transición y de diversión.

El objetivo primordial de los textos es el de coadyuvar a la

transmisión cultural tradiciones, costumbres, modo de vivir. No se persigue que los alumnos se expresen como algunos de los personajes representados, sino que reconozcan los diferentes registros de español que conforman el habla de la Ciudad de México.

5.3. PROPOSICIONES.

5.3.1. CURSO CON TEXTOS DRAMATICOS.

Con base a la experiencia obtenida en el curso de treinta horas.

Requerimientos: sesiones de 100 minutos.

salón con bancas individuales (facilmente manipulables) alumnos de varios niveles. (del segundo al quinto) con deseos de trabajar sobre textos dramáticos.

Objetivo: desarrollar las cuatro actividades.

Material: textos dramáticos y canciones.

Actividades dinámicas dentro del salón de clases, entrevistas, simulación, juego de roles.

5.3.2. Taller de transición.

Entre las dificultades a que se enfrenta el profesor cuando trata de enseñar una lengua, están, el imponer normas de comportamiento, inculcar reglas socioculturales, en ocasiones opuestas al alumno, con las cuáles no se siente inclinado a identificarse. Widdowson dice que los códigos de conducta de otras comunidades no tienen jurisdicción psicológica sobre nuestro comportamiento. por esa razón un extranjero puede expresarse con su vulgaridad sin tener consciencia de la

limitación que, a la larga, le produciría esa situación en su alternancia social. Otro elemento de reflexión importante es la necesidad del estudiante para experimentar el uso del lenguaje dentro del marco escolar.

Este taller tendría como objetivo el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Requerimientos: sesiones de 100 minutos
salón con bancas individuales
alumnos que deseen desarrollar su competencia pragmática y sociocultural.

Material: textos de teatro, canciones, cuentos, poemas, y artículos periodísticos, publicidad.

Actividades de creatividad: trabajar en torno a textos concretos, investigar, asistir a obras de teatro, hacer entrevistas, escuchar radio ver películas, visitar museos, fabricas, mercados, y recolectar material.

5.3.3. TALLER DE EXPRESION DRAMATICA.

El taller de expresión dramática según la experiencia de algunos investigadores consiste en enseñar la lengua con acciones, con hacer vivir la lengua los alumnos en situaciones que los conciernen corporal, afectiva e intelectualmente, sus fundamentos se encuentran en técnicas dramáticas, técnicas teatrales y dinámica relacional. La dramatización es un proceso en el que convergen tres polos: ser, decir y hacer.

Objetivo : desarrollar la competencia pragmática y sociocultural,

Requerimientos: sesiones de 100 minutos o más
salón amplio opcionalmente con bancas
alumnos dispuestos a dramatizar teatralizar e improvisar (primero a quinto nivel)
material: impreso textos dramáticos y grabaciones varias y material de los alumnos.

actividades: técnicas de expresión corporal, ejercicios de vocalización, discusiones, representaciones.

Investigación de teatro en México. Intercambio con estudiantes de teatro, entrevistas, a gente de teatro, asistencia a representaciones teatrales.

5.3.4 TALLER DE ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO.

Ante la evidencia de que la pedagogía cambia continuamente y de que los enfoques para la enseñanza de lenguas siempre se están renovando, propongo la formación de un taller para la creación de un banco de material didáctico.

Objetivo: Crear una reserva permanente de material preparado y experimentado a disposición de los maestros de manera permanente.

Que el material amplíe las propuestas de los libros de texto, o en todo caso los ejemplifique y diversifique, con el material siempre actual, y de buena calidad.

Requerimientos: en principio una sesión semanal. la propia dinámica del taller marcará el ritmo.

Salón u oficina tradicional
alumnos; quiénes estén interesados en buscar muestras deberán investigar y analizar.
material: artículos de periódico, textos radiofónicos, grabaciones automáticas, canciones, fotografía, grabados, pintura, novelas, cuentos y textos dramáticos, etc.

Actividades: investigación, ocasionalmente traducciones, análisis sobre el material, puesta en escena, grabación y demostración en vivo, relación con otros especialistas, cursos de radiodifusión.

Todo esto se puede representar como a un conjunto pedagógico intercambiable. Organizado de acuerdo con los requerimientos o el marco teórico definido por la institución.

CONCLUSIONES TEORICAS

1 En la actualidad, algunos conceptos teóricos de la gramática sus fundamentos y alcances están siendo cuestionados, y ampliados por investigadores que exigen nuevos enfoques mas comprometidos con la realidad, esto permite la aproximación entre actividades prácticas y la teoría.

2 El proceso de la percepción, comprensión, y producción, es eminentemente individual, por lo tanto el maestro debe orientar su actividad hacia cada alumno en particular.

3 La enseñanza del español L2, al seguir un modelo u otro adoptaría aspectos teóricos diferentes, pero en ambos casos esta dimensión teórica consistiría en la aplicación de procedimientos que conduzcan a una investigación propia que relacione los aspectos teóricos y la actividad pedagógica.

4 Actualmente, la didáctica de lenguas tienen puntos de observación desde las perspectivas de las ciencias sociales, posee un sistema propio de análisis, tendrá por consiguiente sus propias conclusiones.

5 Los exponentes, del enfoque comunicativo describen al proceso de enseñanza aprendizaje y adquisición desde diferentes puntos de vista y aunque no hay absoluta correspondencia, esto representa una ventaja para el maestro quien puede seleccionar sus propios elementos didácticos.

CONCLUSIONES PRACTICAS

I En la enseñanza del español L2 es posible utilizar el texto dramático como material didáctico siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones :

- Que el maestro conozca las cualidades didácticas del texto al practicar análisis prepedagógico.
- Que defina con claridad los objetivos de enseñanza y de aprendizaje

II la aplicación de un análisis pedagógico en vías de definir objetivos de aprendizaje requiere del conocimiento de métodos provenientes de varias ciencias afines : sociolingüística, psicolingüística, pragmática, semántica, gramática de texto, teoría de la enunciación y algunos aspectos morfosintácticos, por tal razón, es necesario formar profesores de L2 que sean investigadores y experimentadores de hipótesis, que se nutran en dichas ciencias y desarrollen sus propios elementos de análisis.

En el conocimiento detallado del texto se encuentran los puntos de contacto con otras culturas y con la expectativa, necesidades de aprendizaje y de comunicación de los estudiantes.

III la elaboración de material didáctico requiere la participación de varios especialistas, el maestro selecciona el material y coordina a los demás.

El empleo de este material cobra relevancia si se cuenta con equipo de audio que transmita fielmente la expresión hablada.

IV Integrar los elementos prosódicos y paralingüísticos, (entre ellos la música) a la enseñanza de comunicación, intento relativamente reciente, se enfrenta a la resistencia no sólo de profesores sino de alumnos que aprendieron previamente otra lengua con métodos tradicionales.

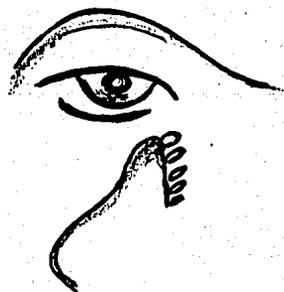
La utilización del texto dramático en la forma propuesta, desarrolla en el alumno nuevas formas de aproximación a la nueva lengua, y presenta al profesor nuevos campos de exploración didáctica.

V Con respecto a la corrección de errores, su omisión no es garantía de avance, su presencia tampoco lo es. Esto quiere decir que el maestro debe estar alerta ante cada situación de enseñanza aprendizaje con el grupo y con cada alumno.

La presentación de diferentes muestras del habla del español de México no obliga a los alumnos a apropiarse de ellas, ellos pueden aceptar o rechazar según su deseo o su nivel de integración a la cultura mexicana.

VI Este trabajo intenta esbozar los diferentes aspectos que conciernen a la didáctica de L2 y sugiere un primer paso a la investigación.

A N E X O S



IX-TÓTOC
(despedir con un quino)

NOMBRE: HIDEKO HOKONOHARA
NACIONALIDAD: Japonesa
OCUPACIÓN: Ama de Casa
ESTUDIOS O ACTIVIDAD
TEMA: La muestra de la persistencia
Una preocupación de
la educación en Japón

NOMBRE: DIDIER RIEBEL
NACIONALIDAD: FRANCÉS
OCUPACIÓN: INGENIERO - FUTURO ESTUDIANTE
ESTUDIOS: CIENCIAS - INGENIERIA
TEMA: EL PRI, LA POLÍTICA
MEXICANA 1920-1927 Y
LA CORRIENTE DEMOCRÁTICA

Nombre - Ricardo Ariz
Nacionalidad - EE.UU. maestro de historia.
Estudios - ~~EE.UU.~~ Ciencias de la Historia;
Título del Tema: El Zapatismo en la Revolución
Mexicana

I. forma de evaluación por ficha individual, para trabajo de exposición oral.

Daniel Briscão

Compresion		Expresion		Integracion	
Aditiva lectura		Aditiva lectura		Aditiva lectura	
xxx		xxx		xxx	
xxx		xxx		xxx	
xxx		xxx		xxx	
xxx		xxx		xxx	
xxx		xxx		xxx	
xxx		xxx		xxx	
xxx	xxx	xx		xx	
xx		xxx		xx	
xx		xxx		xx	
xx		xxx		xx	
xxx	xxx	xxx		xxx	
xxx	xxx	xxx		xxx	
xxx	xxx	xxx		xxx	

Cap V

II forma de evaluación personal cotidiana a la derecha está el número de la clase.

Martes 30 de junio 1987
Clase ?

Richard Brown

Mikiko Oline

Woltha KANTZAVELOU

DIDIER RIEBEL

Elyse MOROZ

Yoshiko Sakuma

Hideto Hokonohara

Don Briseno

Scott Durhan

Douglas Swaur

Molly Wieser

Michael Montgomery

Material: Decisión
2 últimas versiones -

cinta:

descubrir en grupo

Decisión halala?

deducir o truco de la
música
autonación .-

Dejaron: versión 3.

- Persona ajena o la cosa.
- Persona de poca cultura.
- Versión 4.
- Música triste.
- Persona anciana, hombre.

agradable pro temerosa.

Después, se hizo una dinámica:

yo impuse los grupos: organizados y azogado
intermedio / intermedios .: y principiantes;

el resultado fue bueno:

pedí copia de sus trabajos:

una persona - utilizó el diccionario:
no pudo seguir la intervención de los
compinros.

evaluación del
grupo:

Comprensión adalativa ++

Expresión ++

Integración ++

Cap V

Sylvia FLORES Y MOLLY

Clase N° 3.

- ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS MANOS? -

.Las manos nos sirven para hacer muchas cosas y principalmente para dar, recibir, coger y tocar.

Cada día de nuestra vida, las manos sirven para coser, lavar lo rojo o las trastes, hacer la comida, socorrer, arrastrar las cosas, escribir, y también ellas sirven para acariciar las personas que amamos, abrazarse, estrechar otras manos amigas....

Para obra, para nosotros las manos nos sirven muchas veces para ayudarnos a hablar en español cuando no conocemos todas las palabras.

①

El diálogo de un muchacho en frente de la puerta y una anciana dentro de la casa.

< Llamar a la puerta >

- Anciana : ¿ Quién ?
 Muchacho : Soy yo.
 A : ¿ Quién yo ?
 M : Soy Misita.
 A : ¿ Quién es Ud. ?
 M : Soy un amigo de Luis.
 A : ¿ Quién lo conoce ?
 M : Todo el mundo lo sabe.
 A : ¿ A quién busca ?
 M : A María.
 A : ¿ De parte de quién ?
 M : De la diéa ya.
 A : ¿ De donde es Ud. ?
 M : Soy de Japón.
 A : ¿ Y quién es su familia ?
 M : No está aquí, y no la conoce si se lo digo.
 A : ¿ Qué raro. ¿ y de dónde viene ?
 M : De Tacubaya.
 A : ¿ Dónde vive ?
 M : Cerca de la casa de Luis.
 A : ¿ Cómo es Ud. ?
 M : Soy ... flaco, de estatura mediana y tengo bigote.
 A : ¿ Cuántos años tiene ?
 M : Treinta años. ¿ Pero por qué es necesario decirlo a Ud. ?
 A : ¡ Callese ! Hace falta preguntárselo. ¿ Y su trabajo ?
 M : Soy estudiante.
 A : ¿ Cuáles son sus antecedentes ?
 M : Después de salir de la escuela, estaba trabajando en un restaurante. Ya sabe todo de mí, ¿ verdad ?
 A : No. ¿ Y quién le dio este domicilio ?

- Muchacho: ¿huís me lo dijo.
- anciana: ¿Dónde se conocieron?
- M: En un gimnasio.
- A: ¿Le dijo que viniera?
- M: Sí, ¡cómo no!
- A: ¿Y si no es cierto?
- M: Soy incapaz de mentir.
- A: ¿Deveras?
- M: ¡Palabra de honor!
- A: ¿Yo cómo sé que es verdad?
- M: Es muy fácil. Sólo tiene que abrirme esta puerta.
- A: ¿Para qué quiere que abra?
- M: Para platicar del objeto de la visita.
- A: ¡Pero no lo conozco!
- M: Por eso tenemos que platicar, ¿verdad?
- A: ¡Dígame qué quiere!
- M: Quiero ver a María. Ella me invitó.
- A: ¡Eso dice Ud. para que yo le crea pero quién me dice que lo que Ud. dice lo debo creer!
- M: ¿Por qué no me crea? Abra me la puerta.
- A: ¿Es necesario?
- M: Eso es, abremela pronto.
- A: ¿Por qué le urge?
- M: No, especialmente no. Estoy un poco cansado nada más.
- A: ¡Uya ve!
- M: ¿De qué duda?
- A: ¡Es como le dije!
- M: ¡Por favor, pásame, señora!
- A: ¿Quién sabe?
- M: Tengo una nota muy importante.
- A: ¡Pero qué intenciones trae, es lo que no sé!

- Muchacho: ¡ Nada de eso! ¡ Tengo que ver a María urgentemente!
- Aniciosa: Vuelva cuando esté en casa... no, no está.
- M: Voy a esperarla si ~~está~~ ^{está} en casa.
- A: No, ya lo dije.
- M: No soy nada espachoso.
- A: No sé. Francamente no sé.
- M: Sí, conoce a Luis, ¿no? ¡ Luis y María son mis amigos seguramente!
- A: ¿ Quiere dejarla algún recado?
- M: No, quiero decirlo a María directamente.
- A: ¡ Indecente!
- M: ¿ Por qué? ¡ Ella es mi mejor amiga! Pasame, por favor.
- A: ¡ Ya lo presentia!
- M: ¿ Qui quiere decir?
- A: Estos pelafustanes atracadores delincuentes abusivos aprovechados no hallan qué inventar para allanar las casas.
- M: ¡ Abreme la puerta, por favor! < llamar a la puerta >
- A: ¡ A lo que está una expuesta! Dios guarde la hora... Voy a cerrar todas las ventanas... si fuera posible soldarlas... ponerlas muro... ¡ Es preferible, en cualquier caso rompen los vidrios y...!
- M: ¡ Haz como quieras! -
- ¡ Nada de tomaduras de pelo!

< Enfadado, se mancha. >

Ray Regine

Bien ... en principio debemos decir que la ciudad de Mexico por ser muy grande, es necesario usar los transportes publicos cuando no tiene un coche. Fundamentalmente es una necesidad. Dada la contaminación de la ciudad es también muy cansado ir a pie en las calles. La gente usa paseros y buses o metro. Pero que hay también taxis pero están demasiado caro para tomarlos cada día. T

Por supuesto los paseros son tan prácticos y tan simpáticos que no vale la pena pagar más. Y así yo visito la ciudad con los paseros que me llevan casi hasta la puerta de mi casa.

Por el resto, tomo también el metro, para hacer viajes más largos porque hay mucha circulación en la ciudad y los paseros necesitan a veces demasiado tiempo. Quizá necesite tres cuartos de hora para llegar mi casa.

En pocas palabras, la ciudad de Mexico tiene buenos medios de transporte pero a una ciudad tan grande que necesitamos siempre mucho tiempo para ir de una parte a una otra.

8 de Julio, 1987

"Una historia del hombre extranjero"

HIDEKO HOKONCHAKI

Lo que dice él es un extranjero
de cualquier país.

En principio él pensaba que quería quedarse
en México un año nada más.

Fundamentalmente quería visitar los lugares
famosos como Teotihuacan, Chichén Itzá, Palenque,
Uxmal, Monte Albar etc.

Pero él no sabía que México tiene alguna
fascinación misteriosa.

Claro que no fue tan fácil viajar
para el extranjero.

Por supuesto él pudo hablar el español,
pero solo un poco; entonces se lo quiso
aprender más. Y así empezó a hacer esfuerzos
para estudiar, por ejemplo iba al curso de
la UNAM y tomaba una clase particular;
después a profundamente hablar ese idioma
de cualquier cosa.

El resto, la comida, las costumbres,
la gente, la fiesta, también se le antojó.

El período que pensaba pasar era un año
quizá no fue suficiente.

En pocas palabras, al fin, se casó con
una chica mexicana que era muy
atractiva, y se quedó un tiempo sin límite
hasta el paraíso!

Uso n° 17.

Piedad es una persona muy
-lucida, muy práctica, pero
un poco demacrada por
-vida al respecto de lo
vejes y de enfermedad. Ha
-vivido totalmente los
-sufimientos humanos
pero uno que tiene ciertos
-tancias de hacer y buenos lados
^{también}
Es una mujer valiente quien
hasta este momento ha
-cuidado al hijo enfermo
muchas dos veces. <sup>ella no olvida que no es
un poco para este
de mundo</sup> Es
poco amable con los otros porque
-parece ser
mucho con
su familia. Es una mujer del
campo, pobre, trabajadora
mucho para vivir que no tiene
-tiempo para reflexionar sobre temas
-intelectuales. ~~Es una mujer que
ha vivido una vida muy dura, es ella~~

la gente que se hace muy
reservado o muy serio para no
tener tiempo para reflexionar
porque no quiere saber que es
sí misma aún y lo sabe en
el fondo de su misma.

Demás ^{ella} tiene un carácter
que parece ~~ser~~ poco
energético, sin personalidad.

El No puede decir lo que opina
francamente y fuertemente
de esta situación, que desti-
-na porque parece tener una
gran sensibilidad! Si podía
decir lo que opina, puede ser
haría un equilibrio en la
pareja.

BIBLIOGRAFIA



TETZÁHUITL
(adivino)

BIBLIOGRAFIA

DICCIONARIOS

- BERISTAIN, Helena Diccionario de retórica y poética, México, Ed. Porrúa, 1985, 508 p.
- Diccionario básico del español de México, México, El colegio de México, 1986, 565 p.
- GALISSON, R. y COSTE, D Dictionnaire de didactique des langues, Francia, Hachette, 1980, 612 p.
- PAVIS, Patrice, Dictionnaire du théâtre, Paris, Ed. Sociales, 1978
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española, XIX edición, Madrid, Espasa Calpe, 1970
- TODOROV, T y DUCROT, Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Trad. E. Pezzoni, México, Siglo XXI, 1981, 421 p.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABBOU, Andrée, "La didactique de III génération: des hypothèses aux projets" en études de linguistique appliquée, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, Num 37 1980, 5-21 p
- AUSTIN, Jhon L., Palabras y acciones, Trd. G. R. Carriò y E. A. Robussi, Harvard 1955, (fotocopia sin edición) 215 p.
- ANCIRA, Ricardo, "Enseñanza del español como lengua extranjera en el CEPE, UNAM," conferencia pronunciada en abril de 1987 UNAM
- BAILLY, Danielle, "Les obstacles à la compréhension gramaticale" En Langues modernes, Université de Paris VII No. 75 1, 1981, 27 - 40 p.
- BENNETT, W. A., Las lenguas y su enseñanza, Trad. José Antonio Millán, Madrid, Catedra, 1975, 231 p
- BESSE, Henri, "Enseigner la compétence de communication", en Le français dans le monde, num. 153, 1980, 41 47 p
- BOUTON, Charles, La lingüística aplicada, Trad. Victor Manuel Suárez, México, FCE, 1982, 168 p

- COSTE, Daniel, "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", en Le français dans le monde, Paris num. 153, 1980, 25 34 p.
- EDELHOFF, Christoph et BOMMEL, Heiner, "Objectivifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la compétence de communication", en Le français dans le monde, Paris, 1980, 40 52 p.
- FELDHENDLER, Daniel, "Expression dramaturgique, quand le prof' de la langue devient animateur en expression et en communication", en Le français dans le monde, num. 176, 1983, 45 51 p
- GRANDCOLAS, Bernadette, "La communications dan la classe de langue étrangère", en Le français dans le monde, Paris, num 153, 1980 72 79 p.
- GREVE, M. de y PASSEL, Van, Linguística y enseñanza de lenguas, extranjeras, Trad. Mariano Muñoz Alonso, Madrid, Fragua, 1971 218 p
- HALLIDAY, M.A.K. "The principles of selection" en English Studies Series, London, Oxford University Press, num. 8, 1974, 155 p.
- HECKEL, Ilse, El juego escénico, bases de una nueva didáctica para lenguas extranjeras, México, CELE, UNAM, 1984 207 p
- HYMES, Dell, "Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale" Trad. Geneviève Quillard, en Etudes de linguistique appliquée, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, num. 37, 1980, 125 153 p.
- LEON, Perre, "Modèles et fonctions pour l'analyse de l'énonciation", en Le français dans le monde, Paris, num. 145, 54 69 p.
- MACKEY, William-Francis, "Languageteachin Analysis" en English Studies Series, num. 8, London Oxford University, 1974, 161 163 p.
- MALEY, Alan, "L'enseignement d'une compétence de communication; illusion du réel et réalité de l'illusion", en Le français dans le monde, Paris, num. 153, 1980, 58 71 p.
- MASCARONES., "Presentación, en MascarnesPs, México, CEE, UNAM, nums. 2, 3, 4, 1983 1984,
- MOUCHON, Jean, "Analyse d'une prise de parole en situation scolaire", en Etudes de linguistique appliquée, Paris,

- Université de la Sorbonne nouvelle, num. 37, 1980, 97 107 p.
- PASSEL, Frans Van, Enseñanza de idiomas a los adultos, Trad. Renato Prada Oropeza, Madrid, Fragua, 1973. 198 p
- ROULET, Eddy, "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", Paris, UNESCO, septiembere 1975, (fotocopia CELE)
- SAPIR, Edward. El lenguaje, México, FCE, 1984, 280 p.
- SEARLE, Jhon R., Les actes de langage. Essais de philosophie du langage, Trad. H. Pauchard. Paris, Hermann, 1972
- TORRI, Julio, "Recuerdos de la fundación de la escuela de verano", en Mascarones, México, CEE, UNAM, num. 1 1982
2 p
- VAN DIJK, A. Teun, Estructuras y funciones del discurso. Trad. Myra Gann, México, S. XXI, 1983,
- VERLEE, Leòn, Enseñanza de idiomas e información cultural, Trad. Mariano Muñoz Alonzo, Madrid, Fragua, 1972, 161 p.
- WIDDOWSON, H. G., Explorations in Applied Linguistics 2. Hong Kong, Oxford University Press 1984, 262 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

- AGULAR, Claudio et al., "le français par le theatre", en Le français dans le monde, No. 176, 1983, 52 55 p.
- BELLOT, Jean Jaques, "L'étrange intermède: Théâtre et formation", en Le français dans le monde, Paris, num. 176, 1983, 56 61 p.
- CERVERA, Surdez, Alicia, et. al., La enseñanza del español a no hispanohablantes, UNAM, México, 1983, 129 p.
- COSTE, Daniel., "Les discours naturels de la classe", Experiences et reflexions, en Le français dans le monde, sf.
- COURTILLON, Jeanine., "Que devient la notion de progression ?", en Le français dans le monde, Paris, num. 153, 1980, 89 97 p.
- DEBYSER, Francis, "Exprimer son désaccord" en Le français dans le monde, Paris, num. 153, 1980, 80 88 p.

IBID. "La découverte du parlé grâce au document sonore", en Le français dans le monde, Paris, num. 145, 1979, 79 84 p.

DUFEU, Bernard. "Jeux de rôles, le jeu de rôle: Repères pour une pratique", en Le français dans le monde, Paris, num. 176, 1983, 43 p

IBID. "La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu", en Le française dans le monde, Paris, num. 175, 1983, 36 45 p.

FONTAINE, Jean Claude. "Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères", en Estudios de lingüística aplicada, CELE, UNAM, México, num. 1, 1981, 44 81 p.

GILI GAYA, Samuel, Curso superior de sintaxis española, España, VOX, 1979

FRANÇOIS, Denise. "L'oral, les oraux et leur grammaire", en Le français dans le monde, Paris, num. 145, 1979, 40 45 p.

GRELLET, François, Developing Reading Skills, USA, Cambridge University press, 1981, 251 p.

HAMEL, Rainer Enrique, "Análisis conversacional", en Estudios de lingüística aplicada, México, CELE, UNAM, num. 3, 1984 12 89 p.

LACOSTE, Michèle, "La vieille dame et le medecin" (contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux) en Etudes de linguistique appliquée, Paris, num. 37, 1980, 34 43 p.

MAQUED, Ana Maria, Lingüística aplicada a la enseñanza del español, México, Limusa, 1984, 204 p.

MULLER, Bernard, D. "A la recherche du sens dans l'enseignement des langues vivantes", en Cahiers pédagogiques, num. 51, num. 174, 1979, 15 19 p.

PERIENTE, J. C. y BES, G. La linguistique contemporaine, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, 96 p.

PASTOR, Lourdes, "La evaluación del aprendizaje de segundas lenguas" en Mascarones, México, CEE, UNAM, num. 4, 1984, 6 8 p.

RICHARD, Christian, "Activités d'expression dramatique et enseignement des langues" en Le français dans le monde, num.

155, 1980 19 22 p.

SAFERIS, Fanny PORTER LADOUSSE et al. "Qu'est-ce que le jeu de role?" Table ronde 18 juin 1982, en Le français dans le monde, Paris, num. 176, 1983, 30 37 p.

WIDDOWSON, H.G., Learning Purpose and Language Use Hong Kong, Oxford University Press, 1983, 119 p.

WIDDOWSON, H.G. English Studies Series. num. 8 London, Oxford University Press, 1974.

BIBLIOGRAFIA DE LOS FRAGMENTOS DE TEATRO.

ARGUELLES, Hugo, Concierto para guillotina y cuarenta cabezas, Teatro de Hugo Argüelles, México, Ed Katún, 1983, 204 255 p.

IBID, Los cuervos estan de luto. 73, 135 p.

GONZALEZ, Mello, Flavio, Cómo escribir una adolescencia, Cuatro obras ganadoras México, Ed. Mexicanos unidos, 1984

LENERO, Vicente, Teatro completo I El juicio México, UNAM, 1982.

IBID Teatro completo II, La Mudanza

LICONA, Alejandro, La amenaza roja en Cuatro obras ganadoras México, Editores Mexicanos Unidos, 1984.

TEATRO PARA OBREROS, Antología de Emilio Carballido, México. Editores Mexicanos Unidos, 1985, 325 p. La casa de vecindad 16 17 p.

VILLEGAS, Oscar, Mucho gusto en conocerlo y otras obras. México, Editores Mexicanos Unidos, 1985, 11 50 p.

LAS ILUSTRACIONES FUERON TOMADAS DE LA CIVILIZACION AZTECA
OROZCO Y BERNA HANUEL, MEXICO, S.E.P. 1989.