

DOCUMENTOS REALES Y APRENDIZAJE COMUNICATIVO EN EL AULA¹

Ernesto Martín Peris. UPF. Barcelona

Los documentos realesⁱ producidos en el mundo externo al aula proporcionan un material muy rico para las actividades de aprendizaje de lenguas, que ha sido y sigue siendo muy utilizado por los profesores. Se trata de textos cuya finalidad original consiste en facilitar la comunicación entre individuos o grupos sociales; en su concepción y elaboración, por tanto, no han intervenido consideraciones de orden didáctico. Las ventajas de este tipo de documentos para el aprendizaje de la lengua son numerosas, pero no vamos a insistir en ellas en este artículo. Más bien nos interesa plantearnos dos preguntas básicas acerca de sus posibles formas de utilización didáctica:

- ¿Qué documentos utilizar?: Criterios para su selección.
- ¿Qué hacer con ellos?: Pautas de trabajo.

Los dos primeros apartados del artículo tratan de ofrecer una respuesta a estas dos preguntas; en el tercero se muestran y se comentan tres ejemplos de trabajo a partir de sendos textos extraídos de la prensa.

1.- CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN:

Criterio nº 1: El papel de los textos en el aula

Cuando circulan fuera de las aulas, los documentos tienen un cometido “extralingüístico”, es decir, sus emisores los elaboran con la intención de que sus destinatarios obtengan determinadas informaciones de las que carecen, o disfruten con su lectura (o con su audición o su contemplación, si es el caso), o bien que a resultados de su recepción modifiquen sus opiniones o realicen determinados actos, etc. En otras palabras, toda la atención que -en el mundo externo al aula, es decir, en sus usos habituales- pueda prestarse a la forma que adopta un determinado textoⁱⁱ está supeditada a la consecución de aquel cometido, y nunca se elabora un documento para que sus destinatarios puedan observar en él la ejemplificación de un uso correcto o apropiado de determinadas formas. Tal cosa, por definición, sólo sucede en el mundo del aula: todas las actividades que en él se realizan están orientadas al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, y en la consecución de este objetivo pueden desempeñar un papel muy importante -junto a otros factores- la presentación de muestras o ejemplificaciones de usos lingüísticos.

En ese sentido, una de las funciones que pueden cumplir los textos aportados al aula es la de servir de modelo para la producción de los alumnos. El ejemplo más clásico de esta función lo encontramos en los diálogos que, acompañados de imágenes, solían ofrecer tradicionalmente los libros de texto al inicio de cada lección. Paradójicamente, sin embargo, estos textos representaban conversaciones artificiales, es decir, creadas por los autores de los manuales (textos, por tanto, no nacidos fuera del aula sino creados espacialmente para ella) y en demasiadas ocasiones este origen se delataba en la artificiosidad de las intervenciones de los personajesⁱⁱⁱ.

Esta función de modelo para las producciones de los alumnos pueden desempeñarla los textos auténticos originados fuera del aula en la misma medida que aquellos otros que han sido especialmente creados para el aula; incluso pueden representar modelos mucho más auténticos, más reales, más próximos a lo que de verdad dicen y escriben los hablantes nativos. Pero no es ahí donde, a nuestro entender, reside su mayor potencial, o donde nos interesa detenernos en este artículo. Las actuales corrientes de enseñanza de lenguas abogan por la realización en el aula de actividades semejantes a las que tienen lugar fuera de ella; en estas actividades, los alumnos se ven en la situación de utilizar la lengua que aprenden para conseguir determinados propósitos extralingüísticos, y de ese modo progresar en su dominio de la misma, tanto en los aspectos receptivos (comprensión de la lectura y de la audición) como en los productivos (expresión oral y escrita).

Por ello, a la hora de seleccionar documentos reales para llevar al aula podemos fijarnos en uno de estos de estos dos aspectos:

A) ¿Representa este documento alguno de los tipos de textos que los alumnos van a tener que producir? O, dicho de otra forma: ¿Se trata de un texto que los alumnos pueden tomar como modelo para su producción en la lengua, ya sea por su estructura textual, ya sea por las estructuras morfosintácticas o el vocabulario que contiene?

B) ¿Es un documento a partir del cual podemos fácilmente concebir actividades presumiblemente motivadoras para nuestros alumnos, de tal forma que para realizarlas sea necesaria la lectura (o, en su caso audición) del texto y la adecuada comprensión de su contenido?

Las dos preguntas son pertinentes y muy útiles para una oportuna selección de materiales auténticos que incorporar a un programa de enseñanza. Sin embargo, para el propósito que nos ocupa y tomando en

¹ Este artículo se publicó originalmente, en euskera, en el nº 40 de la revista *HIZPIDE*

consideración la situación del profesor que quiere desarrollar en sus clases un trabajo generado a partir de documentos tomados de la actualidad, la segunda de ellas se nos presenta como mucho más fructífera.

Imaginemos que tenemos en nuestras manos una revista en la que encontramos un anuncio publicitario atractivo, o una noticia sorprendente, o un artículo interesante: probablemente nuestros alumnos no vayan a tener que escribir nunca un texto de las características formales de los mencionados textos, de la variedad lingüística que utilizan, de su registro y de su tono lingüísticos propios. ¿Vamos a prescindir por ello de la lectura de estos textos? Evidentemente, el hecho de que sean modelos de textos y de usos lingüísticos que nuestros alumnos no van a tener que reproducir no los convierte en documentos inservibles; así como tampoco es motivo para desecharlos el que contengan estructuras, vocabulario y expresiones que estén muy por encima de la capacidad de expresión oral o escrita que prevé nuestro programa como objetivo del aprendizaje.

Para poder dar una respuesta afirmativa a la segunda pregunta deberemos atender a varios aspectos, que trataremos en las páginas siguientes de este artículo. Pero existe un primer indicio sobre la posibilidad de obtener esa respuesta afirmativa: comprobar si la lectura de esos textos les resultaría igualmente atractiva en el caso de que estuvieran escritos en la lengua de nuestros alumnos, o si, por el contrario, no tendrían ningún interés. Porque lo cierto es que muy poco podremos hacer con un documento que no despierte ningún interés, que no motive a la curiosidad por conocer lo que pueda transmitir. Ahora bien, el potencial de un documento para despertar el interés de los lectores no es algo inherente a él, se trata más bien de una propiedad con un elevado componente de subjetividad, de tal modo que únicamente podemos detectarla por relación con un grupo concreto de alumnos y la situación en la que se encuentran.

Con el fin de que el trabajo realizado a partir de los textos tenga una utilidad didáctica, nuestra labor como profesores comprende dos fases o momentos: primero -y como acabamos de exponer-, seleccionar los textos sobre la base de su potencial interés, de su capacidad de motivación; segundo, articular los mecanismos de trabajo en el aula que permitan a los alumnos producir una respuesta (a) derivada de la lectura y comprensión de los textos, y (b) con la atención centrada en el mensaje -tanto en lo referente a la comprensión de los textos como a la producción de la respuesta.

Para nuestro segundo cometido -articular estos mecanismos- podemos adoptar los rasgos principales del modelo del trabajo mediante tareas: en él, los textos constituirán la fuente o estímulo de la actividad o tarea que realizarán los alumnos.

Criterio nº 2: “De las actividades a la lengua”:

El procedimiento habitual que profesores y autores de libros han seguido para la elaboración de actividades de aprendizaje ha consistido en seguir el recorrido que va “de la lengua a las actividades”: primero se seleccionan del programa aquellas unidades lingüísticas que se desea trabajar, y luego se conciben actividades que las incluyan.

Pero no es ése el único modo de proceder. Podemos también elegir primero las actividades que queremos llevar a cabo, y desde ellas llegar a la especificación de los contenidos lingüísticos. Este procedimiento ha sido propuesto como una alternativa a los programas basados en unidades lingüísticas (morfosintácticas o nociofuncionales), pero también se ha puesto de relieve que el modelo es compatible con el mantenimiento de ese tipo de programas. La propuesta que se hace en este artículo no afecta a la forma en que se secuencien las unidades del programa, y se limita a ofrecer una muestra de trabajo complementario a cualquier programa, en la que primero se elige un texto (sin que los criterios prioritarios sean de orden lingüístico), luego se conciben unas actividades y finalmente se explotan los contenidos lingüísticos relacionados con el trabajo que se realiza^{iv}.

La opción por el recorrido “de las actividades a la lengua” nos plantea de inmediato una pregunta: ¿Qué actividades vamos a realizar? ¿Cómo las decidimos? Porque, ciertamente, en el recorrido inverso -de la lengua a las actividades- esta pregunta tenía una primera respuesta obvia: se realizarían aquellas actividades que incluyeran los contenidos lingüísticos que se deseaba trabajar. Pero, al decidimos por la segunda opción, el criterio lingüístico pasa a segundo plano.

Como se ha señalado unas líneas más arriba, existe un criterio superordinado, que afecta a cualquiera de los dos recorridos que estamos comentando: el potencial interés que la ejecución de las actividades tenga para los alumnos. Es lo que algunos han llamado “la motivación para la tarea”, o “la motivación intrínseca de las actividades”, y que se refiere al hecho de que lo que se hace en la clase de lengua resulta interesante no sólo por relación a los objetivos de aprendizaje que marca el programa o que se ha fijado el individuo, sino que resulta interesante en sí mismo, que tiene un sentido por la propia actividad y al margen de cualquier otra consideración, que estimula la implicación y la participación de los alumnos.

En el caso de los textos, esa motivación para la tarea está vinculada en gran medida a su presentación visual y sus cualidades técnicas, al estilo en que estén escritos, etc. Pero sobre todo, está relacionada con el tema que traten los textos y su relación con el mundo de intereses y experiencias de los destinatarios. Eso lo saben

muy bien las empresas editoras de revistas y periódicos, cuando sacan al mercado productos dirigidos a grupos particulares de consumidores.

En nuestro contexto de enseñanza/aprendizaje es necesario mantener muy claras dos distinciones:

- En primer lugar, la que se puede establecer entre el texto como portador de un mensaje y ese mismo texto como objeto lingüístico, que ya hemos venido comentando en las páginas precedentes.

- En segundo lugar, la distinción entre actividades de producción lingüística y actividades de recepción por parte de los alumnos. La recepción (la comprensión del mensaje) exige de los alumnos un dominio pasivo de los recursos lingüísticos (léxicos, morfosintácticos y textuales) que no tiene por qué tener su correspondencia en el dominio activo de los mismos recursos^v.

Por lo tanto, en el análisis de los de los documentos que elegir para el aula, procede desvincular sus características formales de los contenidos lingüísticos previstos en el programa. Siempre será posible prever respuestas lingüísticas adecuadas al nivel de nuestro grupo de alumnos, que les permitan manifestarse respecto del mensaje del texto que se desea trabajar; no se trata de ver, por tanto, si las características formales de un determinado texto coinciden con los contenidos de nuestro programa, sino de averiguar si a partir del documento podemos realizar actividades en las que se utilicen esos contenidos.

Si tenemos presente esta segunda distinción, podremos ampliar enormemente el abanico de textos disponibles para nuestras clases. Conviene recordar, por otra parte, que el trabajo con textos reales requerirá -al propio tiempo que impulsará- el desarrollo de capacidades y estrategias de comprensión lectora, así como de la adquisición de contenidos referenciales con los que los alumnos pueden estar poco familiarizados; será preciso tener esto en cuenta en el momento de preparar el conjunto de actividades de aula cuya realización se proponga a partir del documento, con el fin de subsanar las lagunas que pudieran afectar a una adecuada comprensión del mensaje .

Criterio nº 3: Características de los textos

En los estudios lingüísticos de orientación discursiva o textual se han propuesto varias tipologías de textos. Cada uno de los tipos de texto representa un modelo teórico dotado de un conjunto de características particulares, que afectan a las funciones comunicativas del texto, a sus recursos lingüísticos (léxicos, sintácticos y retóricos) y a su propia estructura y organización. Los tipos de texto varían según las diversas tipologías propuestas: desde el modelo de Werlich, que contiene cinco tipos (texto descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo) hasta la de Adam, que añade a los anteriores los textos conversacionales, los predictivos y los retóricos^{vi}.

Estas tipologías textuales pueden ser de gran ayuda en la fijación de objetivos de un programa, pues proporcionan una orientación muy útil en cuanto a las distintas capacidades que se desea desarrollar en los alumnos en relación con su competencia textual, considerada tanto desde el punto de vista de la producción como de la recepción. Por otra parte, el análisis de los distintos tipos de texto y sus propiedades lingüísticas nos facilita ulterior información acerca de los recursos lingüísticos que incorporar en el programa de contenidos.

Para nuestro propósito de seleccionar los textos que mejor se presten a una explotación en el aula puede ser de gran utilidad la clasificación que establece D. Cassany, basada en los ámbitos de uso; siete son los ámbitos que establece: personal, familiar, académico, laboral, social, gregario y literario; además, en cada uno de estos ámbitos se distinguen los textos orales y los escritos.

Los textos de los ámbitos social y literario son los que se revelan como más propicios a una explotación como la que se propone en este artículo; se trata de textos tales como los anuncios, las cartas de los lectores, los artículos y reportajes de las revistas, las notas y avisos públicos, las historietas y las obras literarias (poemas, cuentos, relatos cortos, novelas...), etc. En efecto, lo que distingue a estos dos tipos de todos los demás es la indefinición de sus destinatarios o, si se prefiere, su generalidad. Son textos destinados en principio a cualquier lector, mientras que el resto de los ámbitos contiene textos dirigidos a destinatarios muy particulares. No quiere esto decir que estos otros textos no puedan ser útiles. La diferencia que hemos establecido radica principalmente en este hecho: cualquiera de nuestros alumnos puede ser considerado destinatario de los textos de los dos ámbitos seleccionados, sin que para ello sea preciso recurrir al artilugio pedagógico de que el alumno abandone su identidad y el contexto real en que se encuentra para asumir un papel ficticio o imaginario en una situación y un contexto simulados. Es lo que habría que hacer para que pudiera ser considerado receptor de un texto perteneciente a cualquiera de los otros cinco tipos; es algo que realizamos frecuentemente -y con buenos resultados- en las aulas, pero que, evidentemente, comporta otro modelo de intervención didáctica, con un grado más elevado de complejidad.

En otras palabras, al elegir los tipos de texto más ricos para el trabajo que nos estamos planteando buscaremos en ellos estas características:

- Proximidad al mundo de intereses y experiencias de los alumnos: Esta característica vendrá dada fundamentalmente por el tema sobre el que trate el contenido del texto y su relación con la composición del grupo, la edad de sus miembros, sus gustos y preocupaciones, etc. Factores ajenos al grupo tales como la actualidad informativa que revistan determinados temas, las inquietudes, preocupaciones y asuntos de interés público en un determinado momento, etc., no sólo ayudarán en la elección sino que crearán el contexto necesario para la adecuada comprensión del texto. La participación de los alumnos en la selección de posibles documentos, así como en su elección definitiva, puede desempeñar aquí un importante papel^{vii}. En este sentido, los textos de los ámbitos más arriba citados se ajustan más fácilmente a los intereses de todos los grupos que tenga el profesor.

- Facilidad de comprensión por parte de los alumnos. Es aquí donde va a ser necesario analizar las características lingüísticas del texto (vocabulario -general, restringido-, estructuras sintácticas y textuales) así como su modo de presentación (ritmo y pronunciación, en el caso de los textos orales, grafismos en el caso de los escritos...), para elegir convenientemente el texto; hay que tener en cuenta también otras características no estrictamente lingüísticas, como por ejemplo el grado de densidad que alcance la información contenida en el texto, que condicionan también su posibilidad de comprensión^{viii}.

- Posibilidad de que los alumnos digan o hagan algo al respecto de lo que contiene el texto. No basta con que éste sea interesante y comprensible: tiene que ser capaz de proporcionar un estímulo para algún tipo de actuación, de lo contrario corremos el riesgo de limitarnos a una simple explotación de la lectura mediante las preguntas o ejercicios más o menos convencionales que hemos venido realizando con otros textos. En el apartado siguiente se tratan algunas de las formas de dar respuesta a este requisito.

2.- PAUTAS DE TRABAJO EN LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL AULA

Actividades, procesos y producto.

Como se ha señalado más arriba, en este artículo se propone un uso auténtico de los textos, es decir, aquello que se le plantea al alumno es la realización de procesos semejantes a los que tienen lugar cuando esos textos circulan fuera del mundo del aula^{ix}. Tal propuesta halla su justificación en los recientes estudios sobre aprendizaje de segundas lenguas, en los que parece adquirir fuerza la hipótesis según la cual lo que impulsa el aprendizaje es precisamente el conjunto de procesos de orden psicolingüístico y psicosocial, mediante los cuales los hablantes asignan un sentido determinado a las expresiones y a los textos que producen en su comunicación. Se trata de procesos muy diversos, en cuya descripción no es éste el lugar de entrar; lo importante es que su realización está provocada por la conexión que los hablantes establecen entre el significado de las expresiones y los textos que manejan y el conocimiento que poseen del contexto en que los usan.

Más que llevar a cabo una enumeración detallada de todos los procesos que tienen lugar, y servirse de ella para establecer una nueva programación basada en la secuencia de trabajo sobre cada uno de ellos, lo que interesa es crear las condiciones para que aquellos lleguen a tener lugar; no es en absoluto necesario que ello suceda de forma consciente (es más, en determinadas ocasiones esto será imposible), pero sí deben activarse de manera conjunta y simultánea cuando en una actividad comunicativa intervengan varios de ellos. De estas premisas nacen los enfoques mediante proyectos o mediante tareas, como hemos señalado anteriormente. Una de las características principales de estos enfoques consiste en crear en el aula situaciones de uso, en las que los alumnos se vean en la necesidad de referir el significado de los textos y sus expresiones a un contexto compartido.

Ahora bien, para crear esas situaciones de uso difícilmente podemos buscar inspiración en situaciones del mundo externo del aula: en efecto, en él los receptores de estos textos generalmente los leen o los escuchan, pero luego no suelen reaccionar mediante comportamientos observables; en otras palabras, en nuestro propósito de reproducir usos auténticos de textos reales externos al aula, no encontramos inspiración en la conducta de sus lectores; con toda seguridad se producen en su mente y en su ánimo determinados procesos, pero éstos no se manifiestan externamente. A lo sumo, podemos llegar a establecer un corto inventario de respuestas observables, tales como las cartas que los lectores de un periódico escriben a su director y de las que se publica una selección, o las llamadas telefónicas a una emisora de radio o televisión, o más modernamente mensajes por correo electrónico a una cadena de televisión en respuesta a lo que se está emitiendo en un programa determinado.

Ciertamente, esos podrían ser unos primeros productos que plantear al grupo: después de la lectura o audición del documento, manifestaremos nuestra reacción escribiendo una carta al director de la publicación en que lo hemos encontrado o al propio autor, o bien dejando un mensaje en el contestador automático de la agencia

que lo ha difundido, u otras respuestas por el estilo. Pero esta forma de proceder nos limita el campo de respuestas y las posibilidades de trabajo. Sin abandonar esta vía, conviene preguntarse por otras que, pese a ser tal vez menos frecuentes en el mundo externo, no carezcan de realismo y autenticidad.

A modo de ejemplo, podemos pensar en lo que sucede cuando un determinado texto es recibido por varias personas en grupo; generalmente se produce un intercambio de opiniones, valoraciones y puntos de vista, en los que cada lector refleja las reacciones personales que la lectura le ha provocado, y que serán de diverso orden según sea el texto: informativo, literario, polémico, etc. Esos son procesos de respuesta que, con un poco de imaginación, podemos encauzar y rentabilizar en el aula. Sin embargo, no debemos olvidar que, en el mundo externo al aula, para que esas reacciones se produzcan espontáneamente es preciso que se dé una serie de circunstancias ajenas al texto en sí mismo, que van desde la situación y el momento concretos en que la recepción tiene lugar hasta el estado de ánimo de los receptores, pasando por otras muchas tales como la relación entre ellos, el grado de confianza, etc. Todo ello hará que las respuestas sean más pobres o más ricas, y si resulta que son nulas, los propios interesados lo interpretarán como algo natural. Pero, lógicamente, en el aula no podemos estar sujetos al azar de que se den las circunstancias propicias: hemos de crearlas nosotros para evitar que la lectura aboque a una situación de inactividad. La forma más efectiva de conseguirlo es plantear la elaboración de un producto final, en un esquema de trabajo inspirado en las tareas: ese producto se convierte en elemento motor e impulsor de todo un conjunto de actividades encaminadas a su obtención y originadas en la comprensión del texto.

Una vez que, en la concepción de nuestra propuesta, hayamos dado con un resultado o producto que podamos definir de antemano y que fuerce a los alumnos a abordar el texto en el nivel de uso (atención al mensaje y a lo que vayamos a realizar a partir de su obtención), nuestro cometido siguiente consistirá en prever la serie de pasos que estructurarán y facilitarán la actuación de los alumnos.

Para definir ese producto nos será útil pensar en la realidad del grupo-clase (como conjunto de personas que comparten un mismo lugar y espacio cierto número de veces por semana), más que que pensar en situaciones externas al aula. De tal forma que todas las actividades que generemos en torno al texto provoquen la interacción, la colaboración y el intercambio entre los alumnos, que, como hemos señalado anteriormente, actuarán en todo momento desde su identidad real. Si, además, en el desarrollo de esa actuación se prevé la aportación personal de los alumnos al contenido del producto, en forma de valoraciones, opiniones, experiencias, etc., la riqueza de la actividad y su potencial de aprendizaje se incrementarán notablemente.

Si para la elección de un texto recomendábamos tomar en consideración el tipo de lenguaje que utiliza, con el fin de cotejarlo con la capacidad de comprensión de nuestros alumnos, al pensar en el producto que debe desencadenar procesos de uso activo de la lengua, deberemos también tomar en consideración su competencia actual. Ésta nos marcará unas condiciones mínimas, a partir de las cuales se puede resolver la tarea; decimos condiciones mínimas porque una misma tarea, la obtención de un mismo producto, será posible en forma muy diversa en cuanto a su extensión, en cuanto a su corrección lingüística, en cuanto a su complejidad formal, etc., según las circunstancias particulares de cada grupo y de cada alumno. Planteadas las cosas desde una perspectiva que contempla diferentes posibilidades de respuesta, es posible llevar a cabo actividades de aula en la que todos los alumnos aprenden, aunque no necesariamente todos aprendan lo mismo. Mediante técnicas de desarrollo de la autonomía es posible promover aprendizajes cualitativamente y cuantitativamente distintos a partir de un mismo texto. Lo importante es que se den las condiciones mínimas de comprensión y de producción, a partir de las cuales sea posible llevar a cabo la tarea. Si éstas se cumplen, en el propio desarrollo de la tarea cada uno encontrará contenidos de aprendizaje particulares.

Con el fin de facilitar la obtención del producto, es conveniente preparar un conjunto de actividades de apoyo, secuenciadas desde la comprensión a la producción, y que agruparemos en tres grandes fases::

a) Capacitación para la comprensión del texto. Aquí se prevén las tradicionales actividades de preaudición / prelectura, incluidas aquellas que están preferentemente orientadas a despertar la motivación y el interés^x.

b) Capacitación para la producción de la respuesta. Aquí hay que estar atento tanto al plano del contenido como al de la expresión; en efecto, las actividades de aula pueden flaquear más por falta de cosas que decir, por falta de ideas al respecto, que por falta de medios para expresarse. Así pues, conviene incluir algunas actividades cuya finalidad principal consista en hacer acopio de ideas; unas fases de trabajo individual completadas con otras de colaboración e interacción pueden ser muy provechosas en ambos planos, el de la preparación del contenido de la expresión y el de la preparación de su forma.

c) Elaboración propiamente dicha del producto. Aquí puede haber una amplia gama de posibilidades: elaboración individual o en pequeños grupos; elaboración en el aula o como trabajo de casa; etc.

d) Presentación del producto. Según los casos, esta presentación podrá ser privada (trabajos escritos y entregados al profesor) o pública (trabajos escritos y expuestos en paneles, o informes orales ante el resto de la

clase). Conviene notar que, si bien la mayor intensidad en el trabajo de uso y aprendizaje de la lengua se produce en las fases precedentes, no por ello resulta ésta menos importante: el hecho de que durante aquéllas los alumnos tengan la conciencia de que hay un producto que lograr, y que ese producto sale del ámbito de la individualidad para ser presentado a una audiencia, actúa como un estímulo hacia la corrección y la perfección, que de manera inconsciente incrementa el esmero y la atención en lo que se hace. Hay que señalar, además, que en el caso de optar por presentaciones públicas (ya sea de textos escritos, ya sea de textos orales) también resulta muy conveniente proporcionar al resto de los alumnos (que constituyen la audiencia de tal presentación) un estímulo para su recepción atenta y dirigida a un objetivo; éste puede consistir en una última actividad, de las que existe una amplia gama: por ejemplo, puede pedirse a los alumnos que, en pequeños grupos, redacten un título para cada una de las presentaciones, y luego toda la clase elegirá en votación el que parezca más adecuado o más ingenioso^{xi}. De este modo se previene el riesgo de que las exposiciones se sumerjan en una fase de desmotivación y falta de atención, excepto por parte de quienes las realizan.

Algunas de estas técnicas de trabajo didáctico podrán observarse mejor en las muestras de aplicación que se ofrecen a continuación.

3.- MUESTRAS DE APLICACIÓN

Los tres ejemplos que se presentan a continuación son actividades que toman como punto de partida para el trabajo en el aula sendos textos extraídos de la prensa diaria: los dos primeros, de *La Vanguardia*, de Barcelona; el tercero, del suplemento dominical de *El País*.

Se trata de actividades desarrolladas en clases con un grupo de estudiantes universitarios, participantes en el programa de intercambio *Erasmus*, de la Unión Europea, que realizaban una estancia en la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona. El curso consistía en 20 horas de clase, a razón de una sesión de dos horas por semana. Los niveles de dominio del español que poseían los alumnos oscilaban entre el intermedio bajo y el avanzado, y estaban todos juntos en un mismo grupo^{xii}.

Los dos textos de *La Vanguardia* se publican diariamente (excepto domingos y lunes) en la última página del periódico; la primera hora de cada sesión se dedicaba al trabajo con estos documentos. Era responsabilidad de los alumnos hacerse con los cinco textos semanales para la clase. Puede considerarse, por tanto, que estos dos textos constituyen el soporte del 50% del curso. El texto de *El País* fue fotocopiado y distribuido entre los alumnos, y sirvió para una sesión; otros textos del mismo estilo fueron utilizados en otras sesiones.

TEXTO A.- LA VANGUARDIA: DE CARNE Y HUESO

En esta sección la periodista M. Rivière entrevista diariamente a personas conocidas por su actividad pública y que son noticia de actualidad en la ciudad, en un abanico que incluye desde artistas y escritores a políticos y científicos^{xiii}. Se trata de entrevistas con un cierto nivel intelectual, en las que a lo largo de las semanas se presenta una gran variedad de personajes y en las que la periodista adopta una postura moderadamente crítica, que obliga a los entrevistados a clarificar y matizar sus opiniones. Todas estas características me hicieron pensar en el potencial motivador que las entrevistas poseían para el tipo de público que asistía a las clases de este curso.

Resuelto el primer paso relativo a la selección de los textos, el segundo consistía en idear el trabajo que podría realizarse a través de los mismos. Para ello abandoné toda idea de convertir a los alumnos en imaginarios periodistas que realizaran entrevistas a personajes famosos, u otras ficciones del mismo estilo. En su lugar, los mantuve en su papel de ciudadanos lectores de la prensa diaria (lectores extranjeros y, por lo tanto, con determinadas carencias en sus conocimientos tanto lingüísticos como de las referencias y los implícitos presentes en los textos). En la hoja de explotación que se reproduce (y que se les facilita a los alumnos) pueden observarse las tareas cuya ejecución se propone a partir del texto. Resaltemos que esas tareas conforman un abanico de modalidades de trabajo, en el que alternan (de forma integrada) las fases de actividad individual con las de grupo, las de comprensión con las de expresión y las de interacción, las de destrezas en el modo oral con las del escrito, y que todo ello gira en torno a la obtención de ese producto, que puede definirse como la presentación pública al resto de la clase de las conclusiones a que el grupo ha llegado en relación con el contenido del texto del periódico. Añadamos que tanto los individuos como los grupos tienen un amplio margen de autonomía para la organización de su trabajo, y que éste solo puede ser ejecutado si aquéllos se implican personalmente en la lectura y discusión de los temas tratados en la entrevista.

Antes de la sesión, mediante una atenta lectura de los textos, el profesor habrá seleccionado en ellos elementos relativos a dos campos, si bien éstos están íntimamente relacionados: a) cuestiones de contenido, sobre las que los alumnos pueden no poseer suficientes referencias y por lo tanto tener dificultades para entender el texto; y b) aspectos lingüísticos que pueden tener interés para los alumnos, bien por ser potenciales fuentes de

malentendidos, bien por presentar una dificultad de comprensión extraordinaria, bien por ser potenciales contenidos de aprendizaje (vocabulario, expresiones, etc.). Si bien en el primero de estos dos campos hay que cubrir todos los posibles flancos, en el segundo conviene ser selectivo, y no pretender agotar el texto; la idea consiste en mantenerse en el nivel de lectura y comprensión, y hacer llamadas de atención a aspectos formales.

Durante la realización de esas tareas, circula entre los grupos^{xiv} e interviene atendiendo a los aspectos seleccionados que se han comentado en el párrafo anterior: Ayuda a clarificar términos y referencias del texto, llama la atención sobre peculiaridades lingüísticas, resuelve dudas...

En la fase final, mientras los portavoces hablan, toma notas: (a) del contenido, para poder avivar la participación del resto de alumnos con sus comentarios y preguntas; y (b) de formas lingüísticas, tanto de las erróneas o inapropiadas, como de las correctas y potencialmente interesantes, de las que discrecionalmente hace una selección

Con posterioridad al desarrollo de las actividades expone ante el grupo sus comentarios sobre las notas que ha tomado.

TEXTO B.- LA VANGUARDIA: EL SEMÁFORO

Al igual que el anterior, este texto fue elegido por su potencial interés para un lector de prensa. En realidad se trata de una columna de última página que sirve de guía para presentar lo más sobresaliente del conjunto de temas que contiene el ejemplar del día. Va acompañada de una valoración en forma de las tres luces de un semáforo, y remite a las páginas correspondientes del interior del periódico.

A primera vista, la propuesta de trabajo que se hace puede parecer reducida a la simple producción de textos del mismo tipo. En realidad, lo único que tienen en común los textos del periódico y los que producen los alumnos es su extensión y su temática: es decir, la selección de una persona de la semana que en opinión del alumno merece un determinado color del semáforo, y su breve justificación por escrito. No está previsto en absoluto que los alumnos deban utilizar estructuras (sintácticas, textuales, retóricas), ni vocabulario o funciones lingüísticas determinadas de antemano.

El papel del profesor consiste en recibir los textos escritos de los alumnos y darles el tratamiento didáctico habitual de su enfoque de la corrección del escrito.

Se prevé la opción de que uno de los alumnos presente ante la clase uno de sus semáforos. En tal caso, lo más interesante es un tratamiento adecuado de la expresión oral, contrastada con la escrita (que será originalmente la versión de los semáforos). La experiencia es que, si bien es fácil encontrar alumnos voluntarios para la presentación de su semáforo a la clase, resulta mucho más difícil que la realicen de acuerdo con las características propias de una breve exposición oral, y lo más frecuente es que lean directamente sus textos. Aun así, resulta una actividad interesante, por lo que tiene de aportación personal y de motivación.

TEXTO C.- EL PAÍS RITOS, CIUDADES Y CALLES

Este texto, a diferencia de los otros dos, ha servido para una sola sesión de clase. Pero, al igual que ellos, el tratamiento que se le ha dado ha consistido en mantener a los alumnos en su papel de extranjeros ocasionalmente residentes en España, que leen un texto que puede aportarles informaciones interesantes y con cuyos puntos de vista pueden identificarse fácilmente: ahí reside el potencial motivador del que se ha hablado repetidamente en el artículo. La información sobre Barcelona -ciudad a la que los alumnos han llegado recientemente- facilitada por una periodista barcelonesa residente fuera de ella y los comentarios personales que intercala, me parecían suficientes puntos de enganche para una lectura motivada y para una posible ocasión de escritura.

El tipo de trabajo que aquí se propone se acerca mucho más a los clásicos ejercicios de lectura y ulterior redacción sobre el mismo tema. Lo que me parece interesante del trabajo que ofrezco como muestra es, por una parte, los criterios para la selección del texto (aplicación de los criterios ofrecidos en la parte teórica del artículo); y, por otro lado, las preguntas-guía para la lectura, orientadas más allá del texto mismo a la interpretación de los puntos de vista de la autora: es decir, la toma en consideración del lector como persona individual y concreta, con su propia sensibilidad y su propia escala de valores, y su confrontación con un texto en el que se manifiesta otra persona. En otras palabras, la superación de la dimensión puramente racional de la persona y la incorporación de otros factores que los estrictamente intelectuales.

Desde un punto de vista lingüístico, el texto ofrece abundantes muestras de vocabulario y expresiones cuyo conocimiento -al menos pasivo- es útil a los estudiantes. (“depositar el pandero”, “descolgarse con algo”, ...). Pero quiero insistir en que esos elementos lingüísticos en ningún momento constituyen la razón de la elección: están ahí y se llama la atención sobre ellos, pero si el texto es rico lo es por otros conceptos. Dejo al

criterio de los lectores la valoración de esa riqueza; permítaseme apuntar, en conexión con lo afirmado en el cuerpo del artículo, que especialmente en este texto fue el interés que en mí mismo suscitó como lector el que me llevó a proponérselo a los alumnos.

A *de carne y hueso* (M. Rivière)

I.- TRABAJO INDIVIDUAL, ANTES DE LLEGAR AL AULA:

- Debes leer cada día esta sección. De las cinco entrevistas leídas, eliges una, que trabajaremos en clase. Antes de venir a clase, escribe unas notas con estos puntos:

* Razones del porqué de tu elección.

* En relación con el contenido de la entrevista:

- ¿Cuáles son aquellas opiniones o puntos de vista en los que estás más de acuerdo con la persona entrevistada?
- ¿Hay algunos en los que no estás de acuerdo? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Algunos te resultan sorprendentes o extraños?
- ¿Le harías alguna pregunta a la persona entrevistada (para conocer su opinión sobre otros temas, o para profundizar alguno de los que se tocan en la entrevista, o para ampliarlo)?
- ¿Hay cosas que no entiendes bien? (Por la forma en que se dicen, o por el asunto al que se refieren).

II.- TRABAJO COLECTIVO EN EL AULA:

A) En pequeños grupos:

- Debes formar un grupo con los compañeros que hayan elegido la misma entrevista de la sección *de carne y hueso*. Juntos, haréis estas cosas:

* Comparar vuestras respuestas en el trabajo individual.

* Elegir un portavoz, que tomará nota de vuestra discusión.

B) La clase en pleno:

- Cada portavoz presenta al resto de la clase las conclusiones del trabajo de su grupo.
- Los demás escuchan. Al final hacen preguntas, comentarios, etc.
- Uno de los alumnos, de forma voluntaria, explica al resto de la clase quién es el personaje que ha elegido para el semáforo, el color que le ha asignado y el por qué de su opción.

B EL SEMÁFORO

- Debes leer esta sección completa y elegir el personaje que más interés te despierte.
- Además, debes elegir cada semana una persona de tu país (no necesariamente, puedes elegir cualquier otra persona), para traerla al espacio **EL SEMÁFORO**. Le asignarás un color (verde, ámbar o rojo) y escribirás un breve texto, al estilo de los que hay en la sección. Se lo entregarás al profesor.
- Cada día uno de los alumnos, de manera voluntaria, explicará ante la clase el contenido de su semáforo.

C RITOS, CALLES Y BARES (M. TORRES):

I.- Clase en pleno: Comprensión auditiva.

- *Profesor:* Vamos a leer un artículo sobre Barcelona y otras ciudades. Lo ha escrito M. Torres, y le ha puesto el título "RITOS, CALLES Y BARES". Empieza de esta forma: (*prof. lee en voz alta las cinco primeras líneas*).
 - ¿Qué os sugiere el título?
 - ¿De qué ritos creéis que habla el artículo? ¿Podéis poner otra palabra en su lugar?

II.- Trabajo individual: Comprensión lectora.

- *Cada alumno lee el texto del artículo y busca la respuesta a estas preguntas:*
 - 1.- ¿En qué consiste el rito de que habla en las cinco primeras líneas?
 - 2.- ¿En qué ciudad vive M. Torres? Razona la respuesta.
 - 3.- ¿Ha ido alguna vez a N. York? ¿Más de una? ¿Cómo lo sabes?
 - 4.- ¿Qué es lo que le impulsa a visitar Boadas en la calle Tallers?
 - 5.- ¿Alguna palabra o expresión dificulta tu comprensión del texto?

III.- En pequeños grupos: Comprensión lectora + interacción oral.

- *Contrastan sus respuestas a las preguntas anteriores.*
- *Dan respuesta a esta otra pregunta:*
 - ¿Leyendo el artículo, podemos percibir qué valores defiende M. Torres?
- *Realizan estas otras actividades:*
 - Imagina que ha terminado tu estancia en Barcelona y acabas de regresar a tu ciudad: ¿Qué vas a hacer para no "sentir que te falta algo"? Coméntalo con tus compañeros.
 - Escribe un artículo sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1985): "Quels types de textes?". *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- Alonso, R. y P. Martínez (1993): "Textos y procesos en el aula de E/LE", en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 9-36.
- ARTICLES de didáctica de la llengua i de la literatura (1996): *La comprensió lectora* (Número 7, monográfico) .
- Beacco, J.C. (1991): "Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites". *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- Candlin, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Carrell, P. (1984): "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, 68/4, 332-343.
- Carrell, P., J. Devine y D. Eskey (Eds.) (1986): *Interactive Approaches in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó Editorial.
- Coste, D. (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues". *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.
- Fernández-Villanueva, M. (1990): "Tipologías textuales". *A l'Entorn de la gramàtica textual. Suplement COM*, 8 . Barcelona.
- Giovannini, A, E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996): *Profesor en acción 1: La enseñanza comunicativa mediante tareas. 3: Destrezas*. Madrid: EDELSA.
- Grellet, F. (1981): *Developping Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Legutke, M. y H. Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Llobera, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- Martín Peris, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1986): "'Top ten' principles for teaching reading". *ELT Journal*, 40/1, 42-45

ⁱ En este artículo nos vamos a referir únicamente a los documentos reales que contengan textos, bien solos, bien acompañados de imágenes, ya sean textos orales, ya sean escritos, ya se trate de una combinación de ambos; prescindiremos de otros tipos de documentos, igualmente ricos en posibilidades de explotación, tales como los documentos sonoros no textuales (música, secuencias de sonidos, etc.) o los documentos de carácter exclusivamente icónico (cada vez más frecuentes en la comunicación social), si bien conviene observar que todos ellos pueden desempeñar, en la aproximación didáctica que adoptamos, exactamente la misma función que los documentos textuales o los mixtos.

ⁱⁱ Y, aunque en el contexto en el que nos movemos en nuestro ámbito de especialización, al hablar de forma nos referimos a la forma lingüística de un texto, aquí valdría referirse por igual a otras posibles morfologías, como la artística, la tipográfica, etc.

ⁱⁱⁱ De hecho, muchas veces no servirían para ejemplificar usos de la lengua o comportamientos lingüísticos, sino únicamente estructuras sintácticas y áreas léxicas; por eso, aun en el caso de que contuvieran una breve historieta, a los lectores no les resultaba fácil aproximarse a ellos como quien lee un cuento o las páginas de un tebeo.

^{iv} Ello no obstante, una de las muestras (el trabajo propuesto a partir de la sección *de carne y hueso* del periódico LA VANGUARDIA) permite vislumbrar una programación de curso basada exclusivamente en el trabajo con estos textos. No es éste el lugar de especificar las características de un tal programa.

^v Esto no obstante, véase el siguiente criterio para la selección de los textos según su dificultad lingüística

^{vi} Para una exposición más detallada de las tipologías textuales y su aplicación a la didáctica puede consultarse: D. Cassany et al.: *Enseñar Lengua*.

^{vii} Por otra parte, cabe señalar que no necesariamente todos los alumnos tienen que trabajar a partir de los mismos textos. Una actividad de clase, en la que los alumnos se distribuyen en pequeños grupos, cada uno de los cuales trabaja un texto, sobre el cual informa luego al resto de grupos, puede ser muy productiva.

^{viii} Para una descripción detallada de las dificultades inherentes a una tareas, y en particular de las derivadas de las características de un texto, puede verse: D. Nunan: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.

^{ix} Cuando se habla de autenticidad de textos en el aula conviene no olvidar que ésta depende del uso que se haga de él, en igual o incluso mayor medida que del origen real del texto y de las características que presente. Un texto informativo se escribe para que alguien obtenga determinados datos, un texto argumentativo, para convencer a alguien, un texto narrativo para distraer, etc. Si en el aula no se tiene presente esta finalidad, las actividades que se generen difícilmente podrán considerarse auténticas, y probablemente serán actividades poco comunicativas.

^x Véase especialmente F. Grellet: *Developping Reading Skills*.

-
- ^{xi} Al estilo de las tradicionales cerezas, que tirando de una de ellas seguían otras detrás, las actividades motivadoras y de perfeccionamiento lingüístico se encadenan sin solución de continuidad: en este tipo de tarea derivada (elaboración de titulares y votación por el mejor) he tenido ocasión de comprobar cómo se presta a clarificaciones en la comprensión y uso del vocabulario, la sintaxis, los modismos, etc; en efecto, por su propia naturaleza, los titulares constituyen textos en los que el ingenio de los alumnos se aguza para decir mucho en pocas palabras, y hacerlo de manera que el titular produzca cierto impacto: ahí surgen infinidad de ocasiones de aprendizaje.
- ^{xii} Este aparente problema hallaba una respuesta en el tipo de trabajo que se propone, y que permitía, como se ha señalado anteriormente, que cada uno progresara en su perfeccionamiento del español a partir del punto en que se encontraba, habiéndose comprobado previamente que todos requerían las condiciones mínimas de comprensión y expresión.
- ^{xiii} A título de ejemplo se pueden citar los últimos entrevistados en el momento de escribir este artículo: la Comisaria de la Unión Europea Emma Bonino, el exalcalde de Barcelona Pasqual Maragall, el teólogo brasileño Leonardo Boff, el cineasta alemán Paul Schrader, etc.
- ^{xiv} Aparte, lógicamente, de las cuestiones organizativas: formación de grupos por intereses, resolución de casos particulares, etc., que no comentamos ya que son las mismas que en otros tipos de actividades.