

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONALES
Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

UN MODELO PARA LA ELABORACION DE
MATERIALES DE COMPRENSION AUDITIVA PARA
ESTUDIANTES DE EDUCACION SUPERIOR

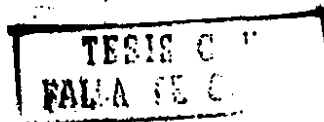
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA

P R E S E N T A

MICHAEL JAMES SHEA McQUADE

México, D.F.



1988



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.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
OBJETIVOS.....	1
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA NECESIDAD.....	2
CURSOS EXPERIMENTALES.....	4
LOS ESTUDIANTES.....	5
EL PROBLEMA.....	5
LA HIPOTESIS.....	7
LOS MATERIALES.....	8
EL METODO.....	9
EL MARCO PEDAGOGICO.....	10
EL MARCO LINGÜISTICO.....	23
La Escuela de Birmingham.....	25
La Fonología.....	56

LOS RESULTADOS.....	69
UNIDAD I	
(a.) Los ejercicios.....	61
(b.) El análisis de discurso sobre el cual estan ba- sados los ejercicios.....	74
(c.) El comentario que relaciona (a) y (b).....	76
UNIDAD II	
(a.) Los ejercicios.....	82
(b.) El análisis de discurso.....	86
(c.) El comentario.....	88
UNIDAD III	
(a.) Los ejercicios.....	94
(b.) El análisis de discurso.....	100
(c.) El comentario.....	108
RECAPITULACION.....	115
REFERENCIAS.....	123
BIBLIOGRAFIA.....	124

UN CURSO DE COMPRENSION AUDITIVA EN INGLES

(de) 'las diferencias esenciales entre la lengua hablada y la lengua escrita (una es que) ... la anticipación, subjetiva en el oyente, se convierte en objetiva en el lector'. Jakobson (1)

'expectancy grammar'. Oller. (2)

INTRODUCCION

I. OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es producir un modelo que permita la elaboración de materiales de comprensión auditiva a partir de textos auténticos. Postulamos que existen estrategias de audición que el estudiante podrá reconocer y posteriormente utilizar. Dichas estrategias las presentaremos mediante materiales de apoyo o guías para seguir el texto. Como hemos señalado, trataremos de exponer el idioma completo, semejante

a lo que pasa con el niño en su primer idioma. Hemos adoptado un análisis de discurso que trata todos los niveles de interacción simultáneamente, desde cambio de turno hasta el sencillo acto de habla. Diálogo y monólogo (conversación entre académicos y en conferencias académicas) estos serán tratados en diferentes momentos, presentándose sus tipificaciones lingüísticas así como los problemas específicos para su entendimiento.

En la sección de resultados se encuentran tres unidades de trabajo (para principiantes y estudiantes de nivel intermedio). Reiteramos que se usan cintas con discursos auténticos. Cada ejercicio tiene una explicación que une, el discurso analizado con los propósitos pedagógicos.

II. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA NECESIDAD

La Sección de Lenguas Extranjeras (SELEX) de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM:X) es un departamento que proporciona el servicio de la docencia de inglés y francés a los estudiantes y profesores. La Unidad consta de tres divisiones: Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes de Diseño (CYAD). La tercera es muy chica y por razones de horarios el uso que sus alumnos hacen de la Selex es prácticamente cero. CBS (Medicina, Estomatología, Enfermería, Agronomía, Veterinaria, Biología) tiene más que 2 tercios de los alumnos de la unidad. CSH (Economía, Sociología, Administración, Comuni-

cación, Psicología, Educación) tiene la mayoría de los otros. Estas dos divisiones nos proporcionan nuestros alumnos de idiomas.

La Universidad pide que nosotros respondamos específicamente a la necesidad de los estudiantes de leer textos científicos en sus campos de estudio. Durante muchos años usamos nuestros propios textos (Reading English for Academic Purposes 6 tomos: Alcalá et al McGraw-Hill 2a. edición 1986) para este propósito. Estos libros tienen un enfoque cognocitivo. Los grupos de estudiantes fueron divididos en los de CBS o los de CSH, sin tomar en cuenta sus carreras y dada comprensión de lectura con libros diseñados para su división (CBS o CSH). Lentamente la situación ha venido cambiando. Ahora las carreras (por ej. la Licenciatura de Administración) pide los cursos específicamente para sus alumnos y los cursos de comprensión de lectura han sido basados más y más directamente sobre artículos de la bibliografía de tal o tal carrera. Hemos desarrollado (esp el presente autor) materiales que permiten la enseñanza directa de estos artículos científicos.

Fue obvio que en cierto momento los miembros del equipo de enseñanza de lenguas extranjeras íbamos a interrogarnos sobre el proximo paso.

¿Después de comprensión de lectura, donde? La necesidad de traducir las conferencias de académicos invitados de otros

países había venido a nuestro conocimiento. Normalmente se pide a nosotros que traduzcamos. De la misma manera, otros académicos que vienen a compartir investigaciones o simplemente a ver trabajo en la UAM, también tienen dificultades en comunicar. La necesidad para comprensión auditiva surgió, y surgió como una necesidad académica.

III. CURSOS EXPERIMENTALES

Versiones tempranas de los materiales en unidades I y II han sido utilizados en el aula. En general, los resultados han sido satisfactorios. El estudio del idioma auténtico tuvo dos resultados generales, uno anticipado, uno no. Los estudiantes -después de un período inicial de gran confusión- si podían entender el inglés auténtico hablado, trabajando en grupos con mucha repetición de la cinta y la ayuda de los ejercicios. En adición, la constante repetición de las cintas, junto con la redundancia y repetición del idioma hablado produjo un efecto curioso y muy bienvenido. Los estudiantes empezaron a poder producir frases completas de la cinta. La entrevista con el Sr. Marden tiene un número muy grande de estructuras condicionales. Los estudiantes no solamente podían reconocerlas sino también reproducirlas.

Es interesante observar que en un libro reciente de Krashen el sugiere que el estudiante debe de llevar a cabo un proceso algo semejante en su aprendizaje en el aula -una época

silenciosa (silent period) de exposición al idioma de la cual podrían salir, empezando a hablar cuando ellos sienten que tienen suficiente confianza e información para hacerlo.

IV. LOS ESTUDIANTES.

Los estudiantes de la UAM caen en dos grupos. Un grupo minoritario que han adquirido las bases del idioma. Por otra parte la mayoría que son más cerca de principiantes. La solución ha sido pedir a los primeros estudiantes que regresen en el siguiente trimestre (suponiendo que el grupo está homogéneo, en términos de tema de interés por ejemplo todos leen textos de la bibliografía de una maestría específica). La enseñanza de lectura nos ocupó tres trimestres. Audición estaría planificada para empezar en el cuarto y duraría tres trimestres más.

EL PROBLEMA

En la lectura, el lector tiene control del texto. Según Lautamatti (3) sus posibles estrategias se inician con una prelectura (previewing) que le proporciona información sobre el contexto, una perspectiva del texto como totalidad y un interés para su lectura. Siempre puede ampliar esta información y con base en ella, anticipar el texto. Puede también verificar sus anticipaciones rápidamente en el mismo texto.

Después de la lectura previa, el lector podría leer a gran-

des rasgos (skimming) para tener una idea general del texto, leer para buscar cosas específicas (scanning), adelantarse (previewing) para decidir qué otras estrategias sería útil, leer en detalle para encontrar la información organizada o distinguir las ideas principales de las menos importantes. Tiene que decidir cómo y cuándo cambiar sus estrategias y su velocidad de lectura. Tiene que aprender dónde la determinación del significado exacto es importante. Tiene que adquirir la capacidad de distinguir dónde la comprensión es difícil mientras está leyendo a grandes rasgos (skimming).

En la audición, ¿qué puede hacer el oyente?. Tiene cierto control sobre la situación siempre y cuando sea participante -puede intervenir-. La situación de un estudiante que usa cintas para aprender a oír en otro idioma es diferente. Puede regresar la cinta y repetirla, pero no es tan fácil preveer el contenido de una cinta (preview) u oír la cinta a grandes rasgos (skim) porque, entre otras cosas tenemos el problema de la mera percepción que puede afectar aún a estudiantes avanzados, lo que se acentúa en el caso, por ejemplo, de que el hablante tenga un acento que se aleje mucho de los dialectos "normales".

¿Cuáles son las estrategias que un aprendiz de L₂ puede usar? ¿Cuántas de ellas se desprenden de la naturaleza misma del texto hablado (pausa, repetición, etc.) y cuántas pueden ser cultivadas con la ayuda de los instrumentos de aprendizaje (cinta, información en la forma de guías, ejercicios para capa-

citar el oído y la cognición)?

LA HIPOTESIS

Entender lenguaje hablado es entender lenguaje en movimiento. Muchos autores que no estarían en desacuerdo con esta afirmación siguen no obstante, enseñando las oposiciones fonológicas, válidas para un análisis que considera al lenguaje como algo estático. Es, para ellos, como si aprender las partes aisladas (atomizadas) fuese necesariamente anterior a la comprensión de la totalidad. No negamos la necesidad de saber (por lo menos intuitivamente) las oposiciones fonológicas de un idioma que uno quiere aprender, sólo cuestionamos que a tales oposiciones fonológicas se les asigne incondicionalmente un lugar prioritario en la enseñanza. Aún más, cuestionamos la manera pedagógica en la que se presenta (pares mínimos, oraciones cuyos sentidos semánticos difieren exclusivamente por el énfasis en tal o cual elemento de la misma).

La solución que será propuesta tiene como base la exposición del estudiante a las dificultades de la audición siempre en contextos que se aproximan lo más que sea posible al lenguaje natural. 'Lo más que sea posible' porque la autenticidad total está negada por la misma posibilidad de regresar la cinta. Los ejercicios (aún los que necesariamente enfocan sobre la fonología) se concentrarán sobre la búsqueda de significado primero, y los medios a través de los cuales el significado está

comunicado (la pragmática, la sintaxis, la fonología) serán vistos como los vehículos de una totalidad que es el texto. 'Un texto es una unidad semántica. Es una unidad no de forma sino de significado' (4).

Por otra parte, no negamos la necesidad de un análisis lingüístico-pragmático que subyacerá la pedagogía y del cual la pedagogía se desprenderá (Véase el marco lingüístico).

LOS MATERIALES

Las unidades incluidas aquí como ejemplos de la aplicación del método están basadas en dos cintas:

1. Una cinta de la Academia de Ciencias de los E.U. en la cual expertos dan sus opiniones sobre malnutrición. Es un ejemplo de monólogo.
2. Una cinta con grabaciones auténticas producido para acompañar un libro de Longmans (Viewpoints: O'Neill & Scott 1975) en que un empresario da sus opiniones sobre huelgas en la Gran Bretaña. Es un ejemplo de diálogo.

El discurso en las cintas

(1) La forma de discurso es la siguiente: un coordinador introduce un aspecto de un tema y dos o tres científicos tienen

amplio tiempo para dar sus opiniones y después comentar sobre las de los otros. En consecuencia, la forma del discurso tiende más hacia el monólogo (por razón del tiempo tan extenso proporcionando a cada contribuidor). La maquinaria de intercambio de 'turnos' (turns) es menos importante que la presentación de una secuencia coherente de ideas (que también tienen sus propias implicaciones para la estructura de la pragmática del texto. (Véase el marco lingüístico).

(2) La cinta consta de entrevistas con profesionales británicos (un abogado, un empresario, la maestra de una escuela de niños violentos, etc.) quienes hablan sobre su trabajo y su vida. El tiempo que dura cada entrevista es más corto y la función del entrevistador es la de participante: su papel es asegurar un flujo de información interesante del entrevistado. Este último no es, en muchos de los casos, alguien acostumbrado a reunir sus ideas para el público (a diferencia de los académicos en la otra cinta). En consecuencia 'cambio de turno' es muy importante. Es diálogo.

EL METODO

El material escogido de las dos cintas fue analizado de acuerdo con los criterios lingüísticos que serán explicitados en el marco lingüístico. (véase adelante). Los ejercicios fueron desarrollados sobre la base del análisis lingüístico y de acuerdo con ciertos criterios pedagógicos que serán expli-

citados en el marco pedagógico. (Véase adelante).

EL MARCO PEDAGOGICO

A) Proposiciones Generales

Nuestro punto de partida es la idea de Halliday citada anteriormente: un texto es una unidad de significado. El estudiante que está escuchando el texto hablado en cualquier idioma que sea (para él) parcial o totalmente desconocido:

- a) Busca asignar significados a los sonidos que puede distinguir.
- b) Intenta deducir, de las partes del texto que ha entendido, la significación de las partes del texto que no ha entendido. (El no entender puede resultar de su incapacidad para percibir los sonidos del idioma desconocido o de la falta de vocabulario, o bien, de ambos factores).
- c) Busca claves extra-textuales (como un hablante nativo del idioma usaría el contexto sociocultural de la interacción) para validar lo que él piensa que ha escuchado.

En nuestro caso el contexto socio-cultural está sustituido por los ejercicios que hemos desarrollado para guiar al estudiante. Las claves que estos le ofrecen, se permiten verificar

y corregir hipótesis sobre el significado del texto hablado. Entonces, el estudiante expone el resultado (su segunda hipótesis) a la prueba de re-escuchar la cinta con la ayuda de los ejercicios que siguen. Así, cada vez se forma una idea más precisa del contenido de la cinta.

Entonces si aprende una lengua es aprender a expresar significados (6), aprender a oír una L_2 es primero aprender a buscar y reconocer significados en el L_2 y a resolver los (importantes) problemas de fonología y sintaxis (y vocabulario) a través de buscar significados y no tener que atravesar las barreras de fonología, sintaxis y vocabulario en la búsqueda de los significados.

B) El Modelo de Aprendizaje de Piaget

La significación de un texto difiere -dentro de ciertos límites- para cada lector. No es nuestro propósito aquí descubrir aquellos límites. Es evidente que tienen que ver, finalmente, con la relación que el texto establece con la realidad. Lo que nos interesa aquí es la observación psicopedagógica que, entre un lector y otro, puede establecerse entre diferentes interpretaciones de un mismo texto. Estas diferentes interpretaciones dependen de la interacción que los lectores lleven a cabo con el texto. Estas surgen, a su vez, del acervo de conocimientos y actitudes que el lector trae con él. El escoger resaltar X en lugar de Y de entre la información de un texto

está determinado por:

- a) El conocimiento previo que el lector tenga sobre el tema tratado en el texto.
- b) Lo que el lector necesita del texto: su propósito.
- c) La disposición emocional que el lector tenga en un momento dado, o sea hacia la información en el texto o hacia la situación socio-cultural en que se encuentra en el momento de estar expuesto al texto (por ejemplo: cierto sistema de enseñanza en el aula).

Es evidente que con (c) entramos en un área donde no podemos contar con información exacta. Aún la gente de Brunel (me refiero al Centro para el Aprendizaje Humano de la Universidad de Brunel, en Inglaterra) con su método de entrevistas retrospectivas en que cada individuo se hace consciente de su proceso de lectura, no han podido establecer un modelo completamente satisfactorio de lo que pasa (vease bibliografía). Hay un proceso aleatorio -una influencia del factor afectivo que es importante, pero no predecible en su manera de manifestarse- que tenemos que tomar en cuenta, sin tener la fantasía de que podemos formalizarlo con absoluta seguridad dentro de nuestro modelo.

Hemos adoptado el modelo de enseñanza-aprendizaje de Piaget precisamente porque asigna un papel importante a la parte afec-

tiva. El diagrama está un poco simplificado en su presentación de un pensador tan complejo y sutil como es Piaget. Es difícil, por ejemplo, hacer justicia al papel de lo emotivo (la afectividad) en su modelo.

acomodación (memoria a largo plazo)

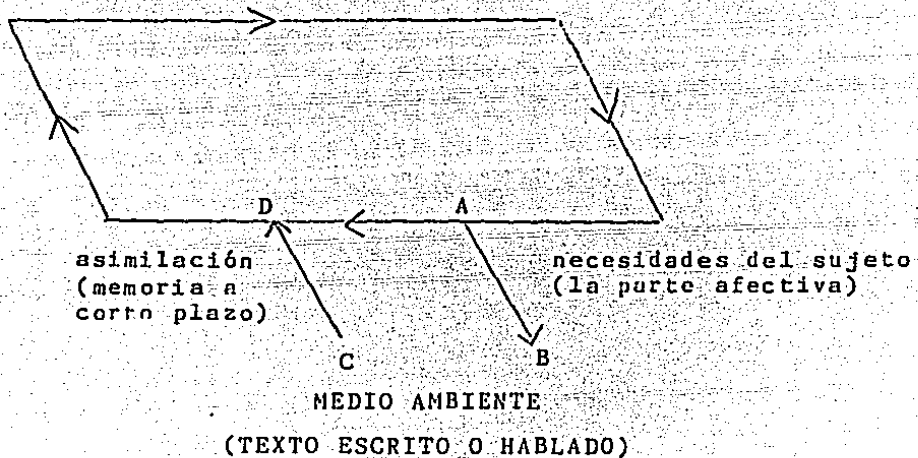


DIAGRAMA I.

LOS PROCESOS MENTALES/EMOCIONALES DEL ESTUDIANTE (PIAGET)

La interacción con la realidad está representada en las flechas A-B y C-D. Resalta (A-B) que la motivación para trabajar surge del estudiante y promueve su interés en, y su trabajo con, la realidad (que incluye el leer y oír textos). Y la 'información' así encontrada, pasa a su memoria a corto plazo,

para ser transferido a su memoria a largo plazo. No obstante, esta explicación queda aún con lagunas.

a) 'Información' está entre comillas porque lo que el sujeto asimila es una mezcla de 'hechos' e impresiones emocionales. Esto es, la parte afectiva no solamente influye en la flecha A-B.

b) Decimos que la información asimilada en C-D se transfiere a la memoria a largo plazo. Sin embargo, este proceso es aún poco entendido. Los conductistas dirían que sucesivas repeticiones de la misma o semejante información por la ruta C-D terminarían en fijar la información en la mente del sujeto. Los proponentes de un enfoque cognocitivo (quienes incluyen a Piaget) dirían que la transferencia de información de la memoria a corto plazo a aquella a largo plazo, depende en parte, sobre una dinámica que fue puesta en movimiento por los mismos intereses del estudiante (AA-B) que, a su vez, dependía de su conocimiento previo y las actitudes emocionales que este conocimiento creó (todo el cuadrilátero de acomodación en el diagrama). A su vez, éstos dependían de asimilaciones hechas anteriormente (C-D) que surgieron de necesidades anteriores (A-B otra vez) y así sucesivamente sin fin. En resumen, una interacción dialéctica entre el sujeto y la realidad.

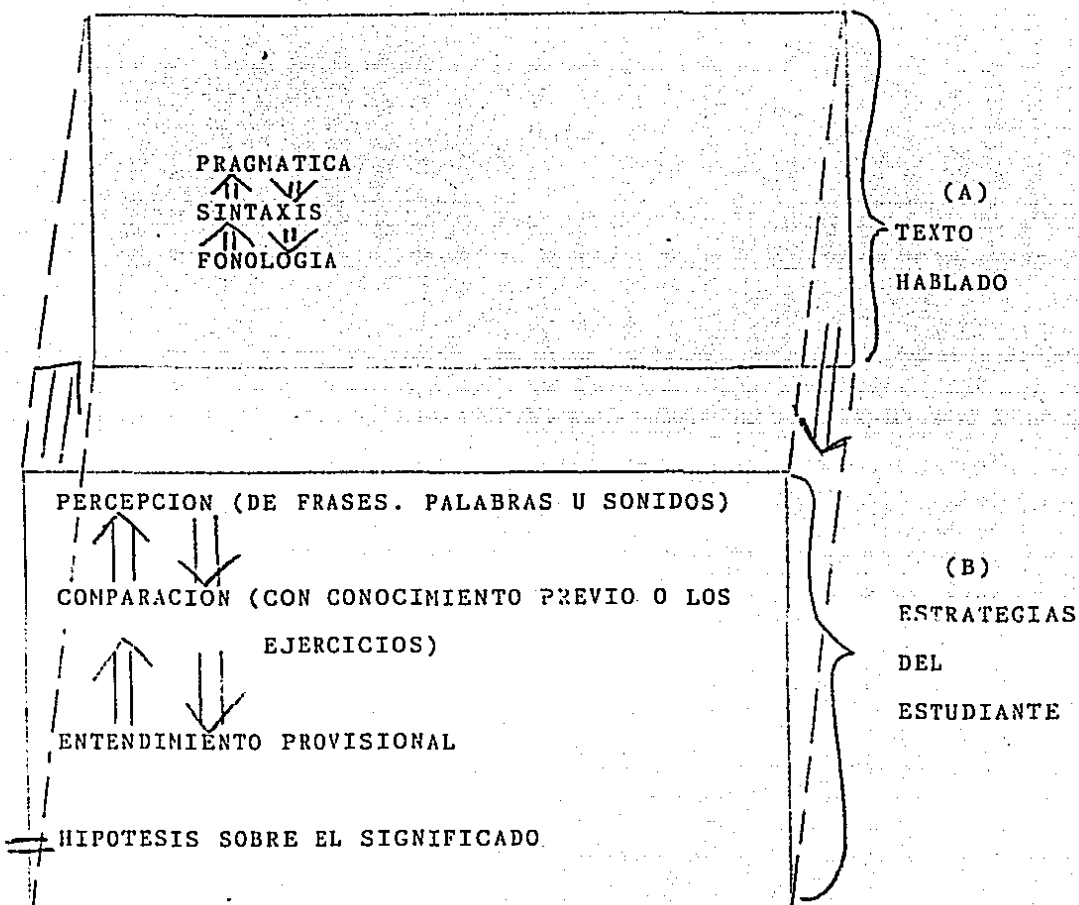


DIAGRAMA II

UNA INTERACCION ENTRE EL ESTUDIANTE Y CON EL TEXTO HABLADO
 CON LA AYUDA DE SU CONOCINIENTO PREVIO Y LOS EJERCICIOS

El modelo de Piaget presupone mecanismos o funciones constantes combinados en estructuras variables. El 'como' del aprender sigue un patrón constante (necesidad, asimilación, acomodación) mientras que el 'que' del aprender cambia con las circunstancias particulares del individuo. Así, un individuo se aproxima a algo en el medio ambiente. Este algo tiene un lugar entre las necesidades físicas, emocionales o intelectuales que el individuo tiene en un momento dado. Por un lado el hecho de tener una necesidad implica ya la posibilidad de asimilación y por otro lado las estructuras de información ya almacenadas tienen que modificarse para permitir la acomodación de la nueva información. Muchas cosas están aquí implicadas. Hay la condición de estar listo ("readiness") emocionalmente e intelectualmente, en el individuo. además, tiene que encontrar una oportunidad en el medio ambiente para dispararse (asimilar y acomodar). El desencadenamiento es el momento de aprendizaje. Estos momentos pueden ser mayor o menor frecuencia. El papel del maestro, del estudiante, de la institución y del diseñador de cursos es hacer posible que estos momentos pasen.

Otra característica muy importante de este modelo es su secuencialidad. El conocimiento despega de las estructuras anteriores, las cuales incluyen las emociones.

C) La Relación del Marco Pedagógico y el Marco Lingüístico

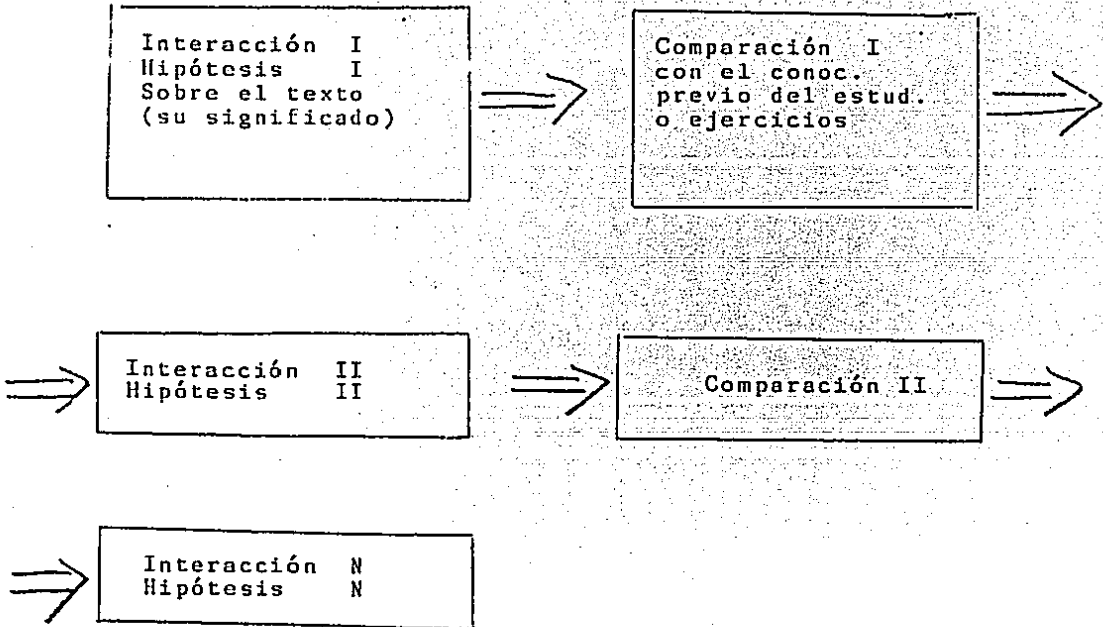
El propósito del diagrama II es señalar que el punto de entrada del estudiante al texto es predecible solamente dentro de parámetros muy amplios. Como hemos mencionado antes, nuestro punto de vista sobre el aprendizaje es que todas las estrategias para entender, sumadas con toda la información encontrada en el texto (por el estudiante) están referidas constantemente a una hipótesis sobre el significado total del texto oído.

Simultáneamente (véase B en el diag. II) el estudiante percibe sonidos, frases, palabras y los compara con su conocimiento previo del idioma o con los ejercicios y llega a un entendimiento provisional del texto que constituye su hipótesis de trabajo.

De la misma manera, la exposición del estudiante a los elementos de lenguaje (véase A en el diag. II) -la pragmática, la sintaxis y la fonología- es simultánea. No podemos tener seguridad a cerca del nivel de análisis que el estudiante usará principalmente. Un estudiante avanzado irá directamente a la pragmática, tal vez, mientras que un principiante tendría dificultad con algunos elementos de la fonología. Sin embargo,

ambos estudiantes tienen la posibilidad de usar todos los niveles para descodificar el uno del otro. El referirse a la piedra de toque del significado, es la ayuda principal que tiene el estudiante en la descodificación del texto.

Las flechas que unen A y B ubicadas a ambos lados indican la naturaleza doble de la interacción y la formulación de hipótesis sobre el texto. El papel de los ejercicios se puede ver en el diagrama III.



El diagrama III.

El papel de los ejercicios (las interacciones) en la búsqueda que el estudiante hace para el significado del texto.

D) Los Ejercicios y la Pedagogía que implican

i) Los ejercicios

Como el método de aprendizaje postulado es cognocitivo, la función del maestro es principalmente la de guía. Los ejercicios ofrecen secciones del texto hablado con una oportunidad para el estudiante de resolver algún problema y entonces aprender a oír inglés hablado.

Existen para ayudar al estudiante: "teaching not testing". Ofrecen diversas maneras de acceder el texto. Se puede entender mejor el plan que los subyacen si se les considera como si estuviesen encontrados más bien alrededor del texto que arreglados secuencialmente como la forma de los materiales determina. Los primeros ejercicios generalmente tienen algo de preparación (presetting). Los que siguen tratan diferentes aspectos del texto en más detalle. (Un análisis, ejercicio por ejercicio, de cada unidad de trabajo se encontrará al fin de las respectivas unidades).

Una función principal de los ejercicios es la de graduar la dificultad de los materiales pedagógicos. Como los textos en las cintas son auténticos, el facilitar la aproximación inicial del estudiante a ellos es muy importante. La solución fue encontrada al arreglar los ejercicios de tal manera que provean al estudiante una información sobre el contexto de cual-

quier detalle del texto que él busque. Esto permite que ubique la información en el texto más fácilmente.

II) El Nivel del Estudiante y la Manera de Trabajar

Dos métodos de usar los materiales están contemplados:

- a) Auto-acceso. Particularmente idóneo para estudiantes intermedios y avanzados. Habría una sesión para enseñar el uso de los materiales y después la asesoría de un maestro que sería disponible para resolver cualquier duda. Con este sistema podemos reducir la cantidad de mano de obra académica que sería necesaria para enseñar a estudiantes intermedios y avanzados.
- b) En aula. Especialmente para principiantes. Dos maneras posibles de trabajar.
 - i) Un toca cintas y un grupo de 12-20 estudiantes con los materiales de trabajo. Divididos en grupos (de 3 o 4) trabajarían juntos para sacar respuesta a los ejercicios. Pedirían repeticiones de la cinta cuando era necesario del maestro. Cada grupo, después de haber encontrado lo que considera era la respuesta comparará su trabajo con el trabajo de los otros grupos.

Desventaja: diferentes grupos pueden trabajar a diferentes velocidades. (los estudiantes que saben ligeramente más o son menos emocionalmente trabados pueden cerrar en una manera prematura el proceso de aprendizaje de los otros).

ii) Un toca cintas en cada grupo de 3 ó 4 estudiantes. Eliminaría la desventaja mencionada.

iii) El papel del maestro

Estas observaciones tratan dos temas: la dinámica grupal y la intervención del maestro. Por supuesto, su relevancia para el estudiante quién trabaja por el método del auto-acceso depende de varios factores que incluyen su grado de dependencia psicológica en la ayuda de afuera, su método de trabajo (puede trabajar con un compañero, por ejemplo) etc.

La función de un maestro en una clase en donde el trabajo de los estudiantes se basan en un enfoque cognositivo y ellos usan sus propias estrategias, se encuentra principalmente en la flecha A-B (Véase el diagrama 1). En este caso, aquel responde a las necesidades de los estudiantes y aclara dudas que no han quedado resueltas por el texto, los ejercicios, su conocimiento previo o la ayuda de sus compañeros. Es importante enfatizar que la intervención del profesor cognositivista sea mínima y se lleva a cabo siempre y cuando ésta sea solicitada

por el estudiante. Esto contrasta con el profesor conductista, que alimenta fundamentalmente la función C-D, en lugar de dejarla a cargo del estudiante.

En el modelo de curso propuesto, el profesor es, entonces, un facilitador. No existen momentos en la enseñanza que se puedan caracterizar como 'la parte cuando el maestro hizo su presentación' o 'cuando había repetición'. Hay presentación, pero informalmente en cualquier momento de la clase. Si algún aspecto de un ejercicio no está claro, o si después de haber agotado todos sus recursos propios y los de los materiales los estudiantes llegan a un punto donde no pueden hacer más, el maestro tiene que aumentar los recursos de los materiales con ejemplos paralelos, por ejemplo. En este tipo de clase, el trabajo en grupo aumenta la cantidad de información disponible a todos los estudiantes del grupo.

La repetición es inherente al método de trabajo en grupo, porque la discusión hace que los estudiantes procesen la misma información varias veces en diferentes formas. Esto permite que el aprendizaje tome el camino más adecuado para cada individuo.

En general, la función principal del profesor es elucidar, en caso dado, la estructura de información del texto. Si se hace la objeción de que se puede frustrar la meta de usar los

ejercicios para desarrollar las estrategias de los estudiantes, tenemos que enfatizar que nuestro objeto no es someter a prueba a los estudiantes, sino ofrecer los caminos para la comprensión. Los ejercicios y el mismo texto son meros vehículos.

EL MARCO LINGUISTICO

El eje del siguiente marco lingüístico está tomado de varios lingüistas de la escuela de análisis de discurso de la Universidad de Birmingham, en Inglaterra. El sistema de Sinclair y Coulthard (1975), en la versión modificada por Deidre Burton (1982), es la base del análisis de diálogo. Para el monólogo, usamos el modelo de Coulthard y Montgomery (1982).

El tratamiento de Halliday (Kress 1976 Cap. 12) para las estructuras de tema y rema y el de Halliday y Hassan (1976) para el de la cohesión, han sido adoptados al explicar problemas específicos de organización textual, no tocados directamente por los modelos de Biringham. Asimismo para los aspectos de la fonología que caen bajo los encabezados e elisión, asimilación, etc., nos apoyamos en los trabajos de Brow (1977) y Gimson (1970).

Justificación. 'Categories of the theory of grammar', de Michael Halliday (1961), (véase Kress 1976, Cap. 5) es el punto de partida para los lingüistas de Birminham. La adopción del sistema de los rangos escalonados (rank scale) como marco de

sus trabajos, da una coherencia descriptiva y epistemológica a sus hallazgos, aún cuando (como en el caso del análisis del monólogo), los resultados definitivos son esperados todavía.

El sistema de los rangos escalonados. La presuposición básica de este sistema es que una unidad en un rango dado, por ej. la palabra, está compuesta de una o más unidades del rango inferior (morfemas) y se combina con otras unidades del mismo rango para constituir una unidad del rango superior (el grupo). La unidad en el rango más bajo no tiene estructura. Por ejemplo, en la gramática 'el morfema' es la unidad menor, y no se puede dividir en unidades gramaticales inferiores, aunque, si uno cambia del nivel de la gramática al nivel de la fonología, se pueda mostrar que los morfemas están compuestos de un conjunto de fonemas.

Exceptuando el más bajo, cada rango tiene una estructura que se puede expresar en términos de las unidades inmediatamente inferiores. (véase Sinclair y Coulthard, 1975, p. 20). Por ejemplo, la estructura de una cláusula se puede expresar en términos de grupos nominales, verbales, adverbiales y preposicionales. La unidad del rango más alto tiene una estructura que se puede expresar en términos de las unidades inferiores, pero no forma parte de la estructura de una unidad superior. Un ejemplo es 'la oración' en la gramática -los párrafos no tienen una estructura gramatical-.

Las ventajas del sistema de los rangos escalonados.

- a) Las intuiciones lingüísticas del hablante nativo sobre las secuencias 'sintácticas' que son permitibles en el discurso son mucho más inseguros que sus intuiciones sobre secuencias en la gramática. Por lo tanto, un análisis basado sobre datos empíricos parece ser preferible. En el sistema de Halliday, todas las unidades son de la misma importancia y, entonces, ofrece la ventaja de prestarse a un método de trabajo orientado a extraer un modelo lingüístico de los datos auténticos.
- b) 'Categories...' presenta un sistema simple para diseñar con base en unas pocas presuposiciones sobre los datos, una descripción muy poderosa pero también muy sencilla de la estructura de superficie (surface structure) (Véase Coulthard y Montgomery, 1981. p. 7.).

Una introducción a los términos usados en los sistemas de análisis de discurso de la Universidad de Birmingham.

Las definiciones que siguen son definiciones operacionales. Esto es el resultado del hecho que los sistemas de análisis están basados en textos (text-based). Coulthard mismo señala el desacuerdo con Chomsky. Las unidades postuladas (acto, etc.) y sus exponentes (directivo, etc.) tienen definiciones cuidadosas pero vistas en términos de un corpus que está bajo análisis. Vamos a ofrecer adelante, unas definiciones sintetizadas de

los términos, pero sería un error muy grave leer estas síntesis como otra cosa que una guía aproximada, elaborada con el fin de ayudar a quienes no tengan familiaridad con la terminología. Es imposible tener definiciones "intuitivas" (como las que un hablante de un idioma puede proporcionar de 'una cláusula', por ejemplo), cuando apenas se está construyendo un sistema de análisis.

La 'sintaxis' del discurso

La Transacción

El Intercambio (Exchange)

El Movimiento (move)

El Acto

EL ACTO. Es el rango (rank) más bajo del discurso. Corresponde, en cierto sentido, a la cláusula en la gramática. Sin embargo, la gramática se interesa en las propiedades formales del lenguaje mientras que el análisis del discurso trata del propósito que el hablante tiene al usar el lenguaje. Así, los cuatro tipos de oración en Inglés (según Halliday) -declarativa, interrogativa, imperativa y neutra (moodless)- llevaban a cabo 21 actos de discurso (Sinclair y Coulthard, 1975). La oportunidad para variar surge de la relación entre la gramática y el discurso. Por ejemplo, el acto directivo no marcado es el imperativo, pero también existen posibilidades de directivos marcados, usando el interrogativo, el declarativo o el neutro.

EL MOVIMIENTO (move). Deidre Burton dice: 'el movimiento es lo que define las posiciones de las contribuciones de los participantes en relación del uno al otro' (1981, pág. 65).

Se puede ver el movimiento como aquel aspecto del discurso en que los participantes buscan el control del turno (turn).

Sinclair y Coulthard (1975; P. 120) dicen: 'La oración es la unidad de discurso escrito que es semejante al movimiento en el habla. Los puntos finales en las oraciones son tal vez mejor vistos como los momentos de supuesta interacción en la escritura...'

EL INTERCAMBIO (exchange). Berry (1981, 138) dice: 'La cantidad mínima de información para constituir un intercambio es una proposición completa' (a completed proposition).

Brazil (1981, p. 149) reconoce el intercambio como el portador de una sola pieza de información y su polaridad.

Coulthard y Brazil (1981, p. 101) dicen que el propósito del intercambio es negociar la transmisión de información.

En general, se puede decir que si el movimiento registra la manera en que los participantes negocian su derecho a contribuir en el discurso, el intercambio agrupa los movimientos, de cualquier participante, que tienen que ver con una pieza

de información -una contribución a un paso en el desarrollo de un tema, negociada entre varios participantes.

LA TRANSACCION. (Coulthard y Montgomery, p. 16). En el discurso del aula se definió la transacción como una unidad cuyas fronteras fueron típicamente definidas por movimientos de enmarcar (frames) y enfocar (focuses). Parecían coincidir con cambios de tópico (topic boundaries). Como el aula (y también la reunión académica y el seminario) son situaciones de poder altamente asimétricas (dominadas por alguien consituído por la misma situación como líder) las estructuraciones de la situación (prospectivas y retrospectivas) que este líder hace marcan la transacción. De igual forma en entrevistas entre doctores y pacientes, normalmente las transacciones están iniciadas por movimientos de enmarcar y, en general, es el doctor quien los realiza.

Por otra parte, en la conversación cotidiana, el cambio gradual de tópico (topic drift) tiende a eliminar el enmarcar y enfocar como señales explícitas de las fronteras de las transacciones. Un cambio de actividad en la situación es más frecuentemente una guía confiable para detectar un cambio de transacción.

La forma del discurso

El orden en que pueden ocurrir los eventos lingüísticos está definido por la siguiente estructura:

(señal) (precabeza) cabeza (postcabeza).

Los paréntesis indican opciones y el sistema dice que solamente la cabeza es obligatoria. Los elementos que pueden funcionar en cada lugar en el sistema serán explicitados en el diagrama de abajo.

Por ejemplo:

Un movimiento de apertura (opening move) puede estar constituido por los siguientes actos en el siguiente orden :

La forma

posibles exponentes

una señal (signal)

Un marcador (marker) o llamado (summons)

una precabeza

un iniciador (starter)

una cabeza

un informativo o una elicitación o una directiva o una acusación.

una poscabeza

un comentario o una incitación o una indicación.

Por lo tanto, la forma del discurso es aquella relación de inclusión que determina cual de los actos puede constituir un movimiento. Está delimitado a través de atribuir a ciertos actos funciones formales.

Los actos.

(i) El marcador. (marker) En el análisis original diseñado para uso en el aula, éste era un conjunto cerrado (closed set) de exponentes tales como 'Well, right, OK'. Marca las fronteras de los intercambios.

Un marcador funciona como señal en un movimiento de apertura o como la cabeza de un movimiento de enmarcar (frame). tiene entonación descendente y está seguido por un énfasis silencioso (silent stress). Burton (véase adelante) extiende su realización a partículas expresivas (expressive particles) como 'Hey' (marcador y énfasis silencioso), siguiendo a Schegloff (1976)

(ii) El llamado. (summons). Las llamadas tienen la función de atraer la atención, por ejemplo, cuando un participante usa el nombre de otro participante para establecer contacto antes de introducir el tópico que va a constituir el discurso. Por ejem. "Juan..."

(iii) Peticiones para derechos de hablar. (requests for speaker's rights). Estas son metaenunciados (metastatements). Pueden ocurrir antes de que el t3pico est3 mencionado. Por ejem. (de un ni1o chico) 'You know what?' o 'Can I ask you a question?' pueden ser la cabeza en un movimiento de enfocar (focussing move). Son meta enunciados porque contienen una referencia expl3cita a 'hacer habla' (doing talking).

(iv) Pedir permiso de proceder con un t3pico. (permission to go ahead with a topic)/ Aceptaci3n.

Por ejemplo: Un silencio no hostil (non hostile silence) gestos de poner atenci3n (attention giving gestures) respuesta formulaica, por ejem. You know what, -What? Aceptaci3n es la cabeza de un movimiento de apoyo (supporting move).

(v) Saludos/Llamados y Aceptaci3n. Existe una correspondencia entre los dos. La primera parte del par (the first pair part), el llamado es Cabeza de un movimiento de enmarcar.

La segunda parte del par, la aceptaci3n, es cabeza de un movimiento de apoyo.

(La influencia de Schegloff, et. al. es muy evidente aqu3).

(vi) Acusar/Excusar. Alguien usa una afirmación, pregunta o imperativa (command) de tal manera que se entiende que requiere una disculpa (apology), excusa/explicación o justificación como respuesta.

(vii) Elicitación. Una petición para una respuesta lingüística.

(viii) Directiva. Una petición para una respuesta no-lingüística.

(ix) Informativo. Proporciona información. Este acto no está suficientemente precisado. Veremos adelante cómo está desglosado en más detalle en el sistema para el análisis de monólogo.

(x) Comentario. Ejemplifica, extiende la información ya dada o la justifica.

(xi) Incitación. (prompt) Pide una respuesta.

(xii) Indicación. (Clue) Da información adicional.

(xiii) Reconocimiento. (Acknowledge) Muestra que se le ha entendido una iniciación y que hay la intención de responder.

(xiv) Replica. (Reply) Respuesta lingüística.

(xv) Reaccionar. (React) Respuesta no-lingüística.

En el diag. IV vemos el modelo para el análisis de diálogo desarrollado por Deidre Burton. Su trabajo está basado sobre el modelo anterior de Sinclair y Coulthard para el análisis del discurso del salón de clase (1975). Con el modelo anterior, Burton heredó una serie de problemas.

Fundamentalmente, las dificultades yacieron en aplicar el modelo original a contextos que no fueron formales ni autoritarios. Tampoco se desarrolló el discurso en forma colaborativa. Para Burton el problema clave fue la retroalimentación, (Feedback). En el aula, Sinclair y Coulthard habían encontrado un lugar especial para las respuestas que los alumnos tienen que hacer a las preguntas del profesor. No solamente tienen obligación a responder, sino que el contenido de las respuestas y aún su forma sintáctica está predeterminado por la forma y contenido de la pregunta del profesor. Tal situación es muy infrecuente en el discurso cotidiano. Los participantes en una interacción no están, normalmente, usando la interacción para llevar a cabo un trabajo. Hay una amplia gama de posibilidades abiertas a alguien quien está respondiendo a una apertura. Burton formaliza estas posibilidades en los movimientos de apoyar y desafiar. El interlocutor ayuda u obstaculiza la apertura ofre-

cida por el hablante anterior.

El Modelo para el análisis de Diálogo de Deidre Burton.

Burton reorganizó el sistema de análisis de Sinclair y Coulthard sobre la base de tres marcos teóricos.

1. El marco del discurso. (Discourse framework) que resalta la reciprocidad de los actos de discurso y la cohesión que resulta. Está basado sobre Halliday.
2. los pasos necesarios en el establecimiento de un tópico de discurso. (Discourse steps) (Ver Kéenan y Schiefflin 1976).
3. Labov: una extensión de su idea de las precondiciones necesarias para la interpretación de un trozo de discurso (utterance) como un pedido (request) para actuar.

Los movimientos en el sistema de Burton y su relación con los tres marcos mencionados arriba.

(En lo que sigue se recomienda referencia constante a los diagramas IV (a) y (b)).

A. Los movimientos de enmarcar y enfocar.

Son los marcadores explícitos de las fronteras de las transacciones. La mejor manera de identificarlos es a través de la función y posición de los actos que son sus constituyentes. Atraen la atención de un interlocutor. Vienen antes de la introducción del tópico. Esto explica por qué los marcadores e invocaciones ocurren opcionalmente como señales y el iniciador como una pre-cabeza en los movimientos cuyo contenido es principalmente temático (el movimiento de apertura, etc.)

A veces, los otros movimientos pueden ocurrir (sin la intervención de un movimiento de enmarcar o enfocar) al principio de una transacción. (véase alajo).

B. Los movimientos de apertura.

a) Pueden ocurrir al principio de una transacción (véase arriba); en este caso los criterios para reconocerlos son los mismos que aquéllos para las fronteras de transacciones donde los movimientos de enmarcar y enfocar no son empleados. Eso quiere decir que hay informativos, elicitaciones o directivos sin referencia alguna al discurso anterior (anafórico). Entonces el discurso anterior puede ser visto como el fin de la transacción anterior.

- b) Son movimientos que introduce temas nuevos ("nuevos" está en el contexto del discurso anterior).
- c) A menudo los movimientos de apertura siguen inmediatamente a los movimientos de enmarcar o enfocar.

C. Los movimientos de apoyar.

- a) Ocurren después de los otros tipos de movimiento (con la excepción de la apertura limitada, véase diagrama IV (b)). Se verá en el diagrama que los movimientos de apoyo se encuentran bajo el rubro de respuestas en la columna "intercambios" mientras que los movimientos de apertura, desafío y reapertura se encuentran bajo el rubro de iniciación. Son movimientos que concurren con los movimientos de iniciación que están apoyando.
- b) Los movimientos de apoyo ocurren en cadenas, de tal manera que cada movimiento puede ser relacionado a un movimiento de otro tipo que lo precedió (véase "discourse framework")
- c) Mientras que un movimiento de apoyo puede seguir a otro movimiento de apoyo, su función es apoyar al movimiento de iniciación que lo precedió.
- d) Los criterios para reconocer un movimiento de apoyo dependen del concepto de marco del discurso.

El Marco del discurso. Discourse framework

Consta de las presuposiciones establecidas en el movimiento que inicia un intercambio (ésto es: cualquier movimiento que no sea un movimiento de apoyo) y las expectativas de interacción que se desprenden de aquel movimiento. tiene dos aspectos (lo siguiente es una adaptación de Halliday, 1970):

i). Ideacional y textual.

ii). Interpersonal

Ideacional y Textual.

Esta es la parte léxico-semántica. Puede ser recuperado el vocabulario usado en el tópic de cualquier movimiento de iniciación. Incluye todos los elementos que pueden ser categorizados como cohesivos con aquel movimiento. (Véase Halliday y Hassan: substitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica).

Interpersonal.

Trata de si ciertos actos son independientes o recíprocos.

Esto es, ciertos actos de iniciación establecen la expectativa de que van a seguirse por actos de respuesta. El marco del discurso puede ser recuperado por:

i). Los actos que ocurren antes del tópicó en los movimientos de iniciación opcionales de una transacción (los marcadores, invocaciones y meta-enunciados en los movimientos de enmarcar y enfocar).

ii) Los actos usados en los movimientos que llevan (carry) el tópicó (los movimientos de iniciación obligatorios de una transacción y las reaperturas, aperturas limitadas y movimientos de desafío que le siguen). Estos actos incluyen: informativos, elicitaciones, directivas y acusaciones.

Por lo tanto, adoptando la escuela de los etnometodólogos:

El Acto de iniciación

Su Pareja (Ingl. Second pair part)

Marcador

Reconocimiento

Invocación

Aceptación.

Meta-enunciado

Aceptación

Informativo

Reconocimiento

Elicitación

Réplica

Directiva

Reacción

Acusación

Excusar

Entonces un movimiento de apoyo es cualquier movimiento que mantiene el marco establecido por un movimiento de iniciación anterior. En la conversación, los hablantes apoyan el

discurso anterior, no así al hablante.

D. Movimientos de Desafío.

Los movimientos de apoyo funcionan para facilitar el desarrollo del tópico que se ha introducido. Los movimientos de desafío funcionan para obstaculizar el avance del tópico. Los desafíos pueden ocurrir después de cualquier movimiento, excepto un movimiento de apoyo en una conversación entre dos personas.

Los criterios para reconocer desafíos son los siguientes:

1. El Marco del Discurso.

- a) El interlocutor puede rehusarse a corresponder con el acto que estaría esperado como lo que hemos denominado pareja, por ejemplo: elicitación/ no réplica.
- b) El interlocutor puede producir un acto inesperado o no apropiado, por ejemplo, directiva/ marcador (en lugar de reaccionar). Este tipo de respuesta puede cambiar el rumbo de la interacción y empezar una nueva transacción.

2. Los Pasos necesarios para el Establecimiento del Discurso.

Keenan y Schiefflin (1976) afirman que los siguientes 4 pasos son necesarios para que el hablante comunique su tema al oyente.

- a) El hablante tiene que conseguir la atención del oyente.
- b) El hablante tiene que articular sus palabras con claridad.
- c) El hablante tiene que proporcionar suficiente información para que el oyente pueda identificar los objetos que son el tema del discurso.
- d) El hablante tiene que proporcionar suficiente información para el oyente pueda reconstruir las relaciones semánticas que subyacen el discurso.

Burton formula las siguientes reglas, modeladas en las de arriba como guía al papel del interlocutor en un movimiento de desafío.

El Oyente:

- a) Puede negar su atención.

- b) Puede dar una repetición de la información ofrecida.
- c) Puede pedir una clarificación sobre los objetos mencionados.
- d) Puede pedir más información sobre las relaciones semánticas

3. Su Relación con las Reglas de Interpretación de Labov.

Burton reconoció que las reglas de interpretación de Labov, las cuales definen las condiciones necesarias para que el discurso de un hablante sea aceptado por un oyente, pueden ser usadas para definir los momentos en que el oyente rehusa el discurso propuesto por un hablante. Esto es, si las condiciones que Labov sugiere (las cuales Burton ha ampliado con sus propias ideas) no prevalecen, tenemos una situación donde el movimiento subsecuente puede ser un movimiento de desafío.

- a) La petición de que alguien haga algo. (Labov: request for action, Burton: directive).

Existe una orden (Ingl. command) válida si (B) (el oyente) cree que (A) (el hablante) cree:

- i) 'X' (la acción) debería ser hecha por un propósito 'Y'.

- ii) 'B' tiene la habilidad de hacer 'X'.
- iii) 'B' tiene la obligación de hacer 'X'.
- iv) 'A' tiene el derecho para decir a 'B' que haga 'X'.

b) Un Informativo (Burton)

Existe un informativo válido si 'B' cree que 'A' cree:

i) 'A' tiene la posibilidad (Ingl. "is in a position to") de informar a 'B' sobre 'P', la información.

ii) 'P' es información creíble (Ingl. "a reasonable piece of information").

iii) 'B' no ha sido informado anteriormente sobre 'P'

iv) 'B' tiene interés en 'P'.

v) 'B' no está ofendido o insultado por 'P'

c) Una Elicitación (Burton)

Existe una elicitación válida si "A" cree que "B" cree:

i) 'B' oye 'M' (la pregunta) como una pregunta que tiene sentido. (Ingl. "a sensible question")

ii) 'A' no tiene información acerca de 'M'

iii) Es el caso que 'B' puede saber 'M'

iv) Es el caso que 'A' puede ser informado sobre 'M'

v) Es el caso que 'B' no tiene ninguna objeción en decir 'M' a 'A'

Repetimos: la no existencia de estas conducciones es la clave para identificar el movimiento de desafío.

D. Los movimientos de apertura Limitada (Ingl. 'bound openings')

- a) Ocurren después de que un movimiento de apertura, de apertura limitada o reapertura anterior ha sido apoyada.
- b) Amplían el marco del discurso a través de extender el aspecto ideacional-textual del movimiento de apertura, usando los actos de informativo y de comentario propuestos por Montgomery (véase adelante: la sección sobre el monólogo).

F. Los Movimientos de reapertura.

- a) Ocurren después de que un movimiento de apertura, apertura limitada o reapertura anterior ha sido desafiado.

b) Tienen la función de reinstalar el tópico o tema.

Intercambios:

Hay dos tipos de intercambio:

1. Intercambios de fronteras explícitas. (explicit boundary exchanges).

Deriva su nombre del hecho de que ocurre al principio de una transacción como elemento opcional. Consta de un movimiento de enmarcar o un movimiento de enfocar o el primero más el segundo.

Tiene que ser apoyado por otro participante aunque este apoyo puede ser realizado negativamente (como por ejemp. en el aula).

2. Intercambios Conversacionales. ('Conversational exchanges)

Estos ocurren en el curso de una transacción. Empiezan con la iniciación que puede ser un movimiento de apertura, reapertura o desafío (véase el diag. IV (b)). Después puede seguir uno o varios movimientos de apoyar, aperturas limitadas apoyadas varias veces y más aperturas limitadas con recursiones.

Transacciones.

Una transacción puede iniciar (y aquí vemos la ventaja de adoptar el sistema de los rangos escalonados para nuestro análisis) ya sea con un movimiento de enmarcar, o un movimiento de enfocar, o un movimiento de apertura. Por lo tanto, los criterios para encontrar el principio de una transacción coinciden con los criterios para los movimientos arriba mencionados.

Un movimiento de enmarcar: marcador/ invocación más acento silencioso.

Un movimiento de enfocar: consta de una cabeza de una meta enunciado o conclusión con (opcionalmente) un iniciador (precabeza) y un marcador o invocación (señal).

Un movimiento de apertura: aquí necesitamos la presencia de un informativo/ elicitación/ directiva/acusación sin NINGUNA referencia anafórica al discurso anterior. La ausencia de referencia anafórica es evidentemente importante como un criterio en la definición de una unidad de discurso que marca una frontera, una división en la cohesión del texto. Opcionalmente el movimiento de apertura empieza con un marcador/invocación y/o iniciador (señal y precabeza respectivamente) y termina con un comentario/incitación/indicación.

LA ESTRUCTURA DE MONOLOGO.

En el momento de elaborar el sistema para el análisis de monólogo que se encuentra abajo, Coulthard y Montgomery, como se verá, no habían resuelto el problema de reconciliar su análisis con la totalidad del sistema de los rangos escalonados que constituye el enfoque de la escuela de Birmingham. No obstante, intentan aproximarse al marco general, como se puede ver en los diagramas V (a) y (b)

El problema que enfrentaron Coulthard y Montgomery era el análisis de secuencias de movimientos cuya función era comunicar la información (actos informativos en el sistema de Burton, arriba). Un análisis que no puede ir más allá que la etiqueta 'informativo' para la mayor parte de un texto largo (por ejemplo, una reunión académica: (Ingl. 'Lecture'), casi no vale la pena como análisis. Los autores empezaron con ciertos conceptos elementales. Existe, en textos hablados largos, una preestructuración de la parte del hablante, por ejemplo, "First, the question ... the second big area". El hablante prepara (ingl. 'sets up') su contribución lingüística (por ejemplo, "several major areas...") de tal manera que delimita su contenido y simultáneamente señala que lo que va a decir será de una duración considerable. (Los autores introducen las funciones de 'topic delimitation' (señalar las líneas del propuesto argumento) y 'floor holding' (suspender en avance participaciones de otros hablantes) para iluminar lo que puede ser 'setting up'. Quieren

enfaticar que el monólogo es esencialmente interaccional porque estas cosas, son mecanismos para suspender la maquinaria de cambio de turnos. (devices for suspending the turn-taking machinery). Reuniones académicas (lectures), institucionalizan esta suspensión. No obstante, el diseño de una reunión académica es interactiva.

La transacción es la sola unidad que ocurre como tal, en los dos sistemas (para la correspondencia entre el sistema de diálogo y el sistema para monólogo (véase Diag. V (b)). Se le puede identificar por la actividad de enfocar (Ingl. 'focussing activity') que se encuentra en sus fronteras ('boundaries') Enfocar se entiende aquí como la manera en que un hablante indica el rumbo anterior o posterior de un trozo de discurso. (Por ejempl. 'Right, let's turn to mathematics for the next 45 minutes) Hay dos tipos de enfoque ('focus'):

- i) El enfoque prospectivo: abre una transacción.
- ii) El enfoque retrospectivo: cierra una transacción.

La secuencia es una unidad que corresponde a ambos, el intercambio y el movimiento en el sistema de Burton. El problema de la existencia de intercambios en el monólogo no está resuelto aún. Hay interacción (Por ejempl. asentir, retroalimentación semiótica de apoyo (backchannel information) murmullos de perplejidad) sin embargo es incierto aún qué tanto se lleva

a cabo a través de entonación, contacto visual, etc. La secuencia, por lo tanto, esta vista como una unidad donde se ve el tema en escala chica. Se le puede aislar usando criterio fonológico. Por ejemp. un movimiento de un tono alto (high Key) a un tono bajo en una secuencia es tal vez mejor vista como constituida de miembros (el equivalente de los actos en el análisis de monólogo visto aquí).

El Miembro - es la unidad que es la base de este sistema de análisis de monólogo. Consiste mínimamente de una cláusula libre (a free clause) o una cláusula libre y sus cláusulas dependientes (bound clauses). Puede consistir de más de una cláusula libre cuando existe entre las cláusulas una relación de tipo bifurcado (branched) en que el mismo elemento falta por razón de elipsis (ellipsis). COULTHARD y Montgomery no quieren identificar su unidad 'miembro' con la unidad 'acto' en el sistema de análisis de diálogo hasta mayor consideración.

Hay dos tipos de Miembros:

- a) Aquellos principalmente orientados hacia el contenido (subject matter) del discurso. Su función principal es descripción y, juntos constituyen el discurso principal. (main discourse)

- b) Aquellos principalmente orientados hacia la recepción del contenido. Su función principal es retroalimentación (monitoring) y, juntos, constituyen el discurso secundario (subsidiary discourse).

La manera en que el discurso principal y el discurso secundario juegan papeles constantes, pero complementarios, es el interés principal de este análisis.

El discurso principal

Este consta de una cadena de miembros informativos (informing members) ligados por un número limitado de conjunciones (ejemp. and, so, because, but, or, however) que forman cadenas de relaciones lógicas. En el monólogo de reuniones académicas, tres relaciones lógicas tienen importancia: aditivo, adversativo y causal (Ejempl. and, but, so). Es interesante tomar en cuenta aquí el análisis de entonación hecho por Brazil quien explica las selecciones de mediano, alto y bajo tono como aditivo, contrastivo y equitativo respectivamente.

La relación de los miembros con la entonación (sistemas de Brazil) es el siguiente: Los principios de miembros son típicamente en tono alto (high key) y sus terminaciones en tono mediano (mid key). Sin embargo, si un miembro anterior termina alto, el segundo miembro se puede entender como una expansión o ejemplificación del miembro anterior.

Los principios y terminaciones de transacciones se pueden identificar por la activar de enfocar que ocurre en sus fronteras.

El discurso secundario.

Hay dos tipos de miembros secundarios:

- a) La glosa (tienen una relación más cercana con el discurso principal)
- b) El comentario marginal (Ingl. aside) tienen una relación más distante con el discurso principal. Su función es contextualizar el discurso, de alguna manera.

Hay tres tipos de glosas:

- a) Reafirmaciones: repiten o reformulan el contenido de un miembro inmediatamente anterior. Se introducen por ejemplo, por frases como 'in other words'.
- b) Modificaciones: (ingl. 'qualify'): atenúan el sentido de un miembro anterior. Ejemplo. 'actually, in reality...'
- c) Comentarios: Evalúan o hacen comentarios sobre trozos de discurso, ejemplos: incluyen palabras que tienen

referencia al texto, como 'this' o 'that', y también palabras atributivas, como 'important', 'simple', etc. Los comentarios son particularmente importantes porque están explícitamente orientados hacia los oyentes. Son evidencia de la naturaleza interactiva de monólogo.

Las glosas son fundamentalmente anafóricas, mientras que los comentarios marginales son exofóricos, contextualizan el discurso. Hay dos tipos de comentarios marginales:

- a) De procedimiento: éste es discurso que es paralelo al discurso principal.

PRINCIPAL: These are on the same radius.

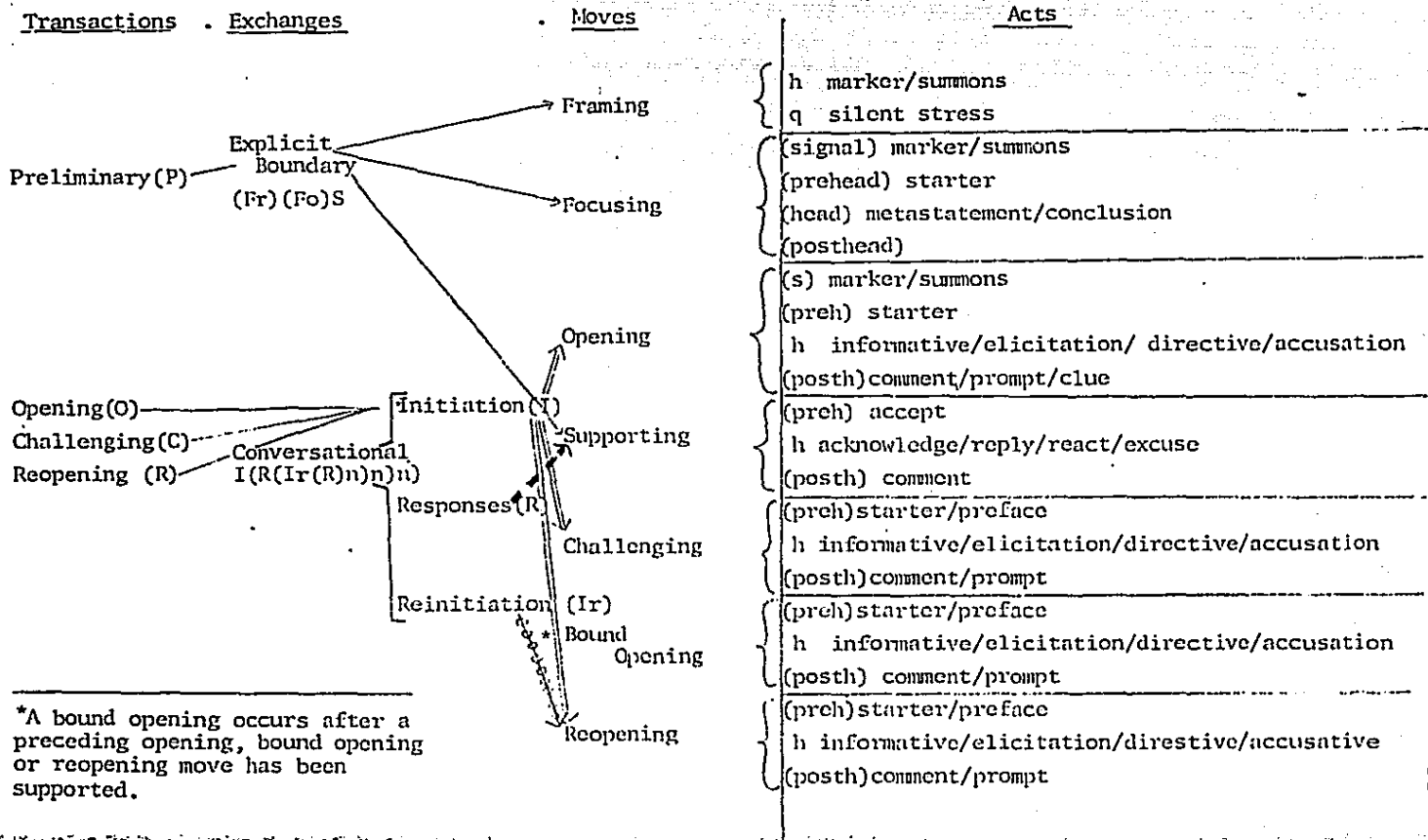
DE PROCEDIMIENTO: er not all incidentally, not all systems have this arrangement.

- b) De recordar : regresan la información que el oyente ya 'sabe, por ejemplo. 'as you will remember, as I said earlier'.

Una cosa importante es que estos comentarios marginales pueden volverse muy largos y en este caso desarrollan características de discurso principal.

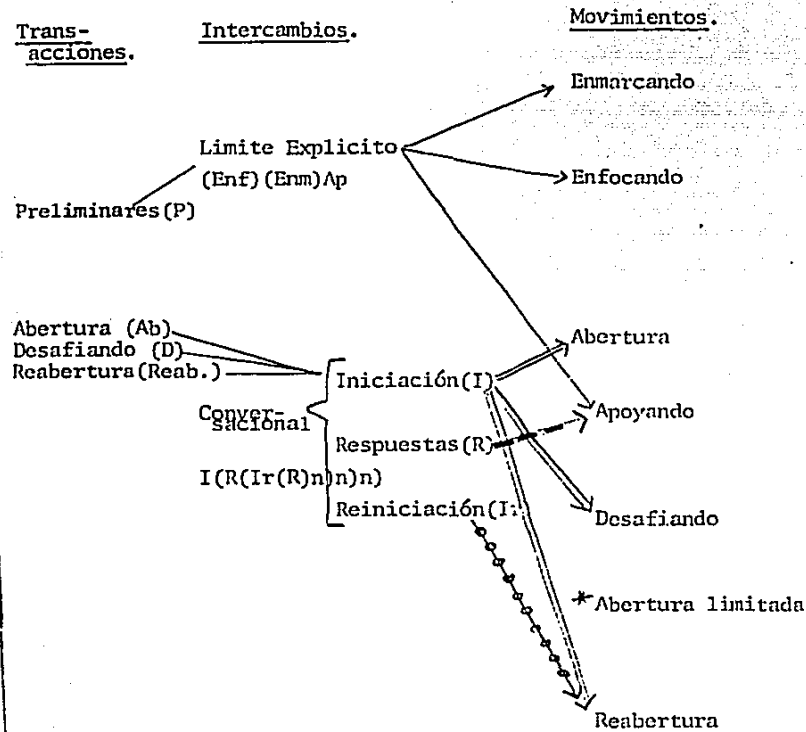
El analisis de dialogo.

Diagrama IV a. (traducción de esta diagrama al español se encuentra abajo)



*A bound opening occurs after a preceding opening, bound opening or reopening move has been supported.

Diagrama IV b.



*Una abertura limitada (por algo en el texto que la precedió) ocurre cuando una abertura anterior, una abertura limitada o una reapertura ha sido apoyado.

El analisis de monologo.

Diagrama V a. (traducción de esta diagrama al español se encuentra abajo)

Transactions. Exchanges. Moves. Acts. (equivalents in the general Birmingham system)

Prospective Focus. [a chain of informing members]
Retrospective Focus.

Prestructuring:
[eg first X, then]
Setting up:
[eg I am going to treat several major areas]

NB. a. suspend The turn-taking machinery.
b. Nonetheless interactively designed.

Secuence.

- a. high key falling to low key to mark the semantic cohesion of a succession of members.
- b. secuence BOUNDARY. the first member of the next secuence usually reiterates lexical item from last member of main discourse.

nodes.
backchannel information, intonation.

Member. (provisional analysis and terminology for monologue.)

definition: a member is a free clause or a free clause and its bound clauses.

MAIN DISCOURSE. [describing, oriented to the subject matter] consists of a chain of informing members linked by a limited range of conjunctive items: so, but, and, because, however. [NB additive, adversative, causal: Halliday. additive, contrastive, equative: Brazil]

SUBSIDIARY DISCOURSE. [monitoring, oriented to the reception of the subject matter]

1. glosses. a. restates: repeat previous member eg 'in other words'
- b. qualifies: modify previous member eg actually, in reality
- c. comments: evaluate or comment on previous member. eg textual reference: this X, that Y
use of attributives: important, simple etc explicitly audience oriented.
2. asides. a. procedural: paradiscourse, alongside the main discourse eg X, incidentally Y
b. recall: eg as you will remember

some exponents.

1. resumption of main discourse: but/so co-occurring with change from low to high key.
2. beginnings of members typically high key. →

→endings mid key. If preceding member ends high, second member to be taken as expansion or exemplification of it.

El análisis de monologo.

Diagrama V b.

Transacción.

Intercambio.

Novimientto.

Acto. (los equivalentes en el sistema general de Birmingham.)

Enfoque

prospectivo.
[una cadena de miembros informativos]

Enfoque

retrospectivo.

Preestructuración:

[ej. primero X, entonces....]

Marcar el inicio de un discurso

largo:

[ej. Voy a hablar de varias diferentes áreas]

Nota. a. la suspensión de la maquinaria de cambio de los turnos.
b. No obstante, el diseño es interactivo.

Secuencia

- a. El tono alto cae hacia el tono bajo para marcar la cohesión de un serie de miembros.
- b. el LIMITE de una secuencia. el primer miembro de la proxima secuencia usualmente reitera vocabulario del ultimo miembro del discurso principal.

asentir
retroalimentación semiotica
de apoyo
intonación

algunos ejemplos.

1. el regreso al discurso principal: pero/entonces que ocurren al mismo tiempo como un cambio de tono bajo a tono alto.
2. inicios de miembros son frecuentemente en tono alto moviendo a terminaciones en tono medio. Si el miembro anterior termina alto, el segundo miembro puede ser visto como una expansión o ejemplificación del anterior.

Miembro. (el analisis y terminologia provisional para monologo)

definición: un miembro es una clausula libre o una clausula libre y las otras clausulas limitadas a la primera.

EL DISCURSO PRINCIPAL. [describe, esta orientado hacia el asunto bajo discusión] consta de una cadena de miembros informativos ligados por un numero limitado de palabras de conjunción: entonces, pero, y, porque, sin embargo. [Nota. las categorías de aditiva, adversativa, causativa: Halliday. Paralelamente: aditivo, contrastivo, equivalente: Brazil]

EL DISCURSO SECUNDARIO. [de retroalimentación, orientado hacia como la audiencia recibe el contenido del discurso]

1. glosar. a. reafirma: repiten un miembro anterior ej 'en otras palabras'
- b. modifica: atenuan el sentido de un miembro anterior ej en realidad....
- c. comentarios: evalúan o hacen comentario sobre un miembro anterior ej referencia al texto: aquella X, esta Y....
el uso de los atributivos: importante, sencillo etc. Son explícitamente orientados al audiencia.
2. comentario marginal. a. de procedimiento: discurso paralelo al discurso principal: ej X, dicho sea de paso, Y
b. de recordar: ej Uds recordaran....

LA FONOLOGIA

Tal vez el problema de la fonología ha sido, paradójicamente, la existencia de la fonética. La segunda precedió necesariamente a la primera y siempre tendrá el lugar de honor como la primera rama de la lingüística en ser establecida con una base científica.

No obstante, aún la palabra 'científica' ofrece aquí problemas. La fonética es la única rama de la lingüística (una ciencia social) susceptible a las reglas (positivistas) de las ciencias naturales. Se pueden ver los problemas que resultan de esta tensión en los (fascinantes) ejercicios de construcción de sistemas de sonidos que son las más valiosas herencias de Trubetskoy, Jakobson y la Escuela de Praga. A veces, sistemas y 'hechos' fonéticos no son fáciles de reconciliar.

La enseñanza de estos campos -y aquí nos interesa la pedagogía sobre todo- ha sufrido también de estos problemas. El 'hecho' de la fonética ha sido resaltado a expensas de las ten-

dencias inherentes en el discurso hablado. (Por ejemplo, la extraordinaria importancia atribuida al par mínimo -minimal pair- cuando en discurso hablado muchas de las claves así aprendidas desaparecen).

Los diagramas, (véase diagramas VI (a) (e)) exhiben sobre todo las tendencias que los sonidos tienen cuando se los encuentran en el discurso hablado. La información ha sido presentada de esta manera para facilitar la comprensión de un docente, de los momentos en la cadena de discurso hablado cuando un oyente extranjero puede tener problemas, y, consecuentemente, existe una necesidad para alzarlos a través de la elaboración de ejercicios u otros medios. Dice Brown (Op cit. p. 55) "Tenemos que preparar al estudiante de tal manera que pueda prescindir de algunas claves segmentales (segmental clues) en ciertas secciones del discurso....Y mostrarle....cuáles son las claves que desaparecen y cuáles son las claves que él puede confiar en encontrar".

Tenemos que enfatizar que no es solamente la ausencia de las claves fonológicas, pero también su transformación la que nos interesa aquí. El ajuste de cada segmento a sus vecinos -uno de los rasgos más destacados del discurso hablado- es algo que tenemos que tomar en cuenta. Vale la pena recordar aquí que vamos a enseñar destrezas receptivas con materiales auténticos.

En lo que sigue, hemos usado el trabajo de Brown (Listening to Spoken English, Cap. 4) y su terminología. Se entenderá mucho mejor la siguiente descripción de las diferentes maneras en que los sonidos de inglés se acomodan en el discurso hablado, si se hace constante referencia a los diagramas VI (a) (e).

La SIMILITUD es un proceso que define la calidad que un mismo sonido (por ejempl. /k/) puede tener en diferentes contextos fonológicos (por ejempl. adjunto a diferentes vocales). /k/ en la palabra 'key' tiene un cierre de la lengua a la mitad de la boca (mid tongue closure), mientras que en 'coo' tiene un cierre de la lengua en la parte de atrás de la boca. Aquí no importa qué tanta claridad sea puesta en la pronunciación de la palabra, el proceso de ajuste de los sonidos -de similitud- va a llevarse a cabo.

El mismo proceso en el discurso hablado continuo afecta las fronteras (Ingl. the edges) de las palabras. Aquí se le llama 'asimilación' (véase diag. VI (a)). La mayoría de las asimilaciones involucran los sonidos alveolares y dentales /t,d,n,m,s,z/ seguidos por una consonante velar o labial. Por ejemplo:

(i) amount by [ə'maʊm?pbəɪ]

(ii) banned for life [ˈbænbəfəˈlaɪf]

Los sonidos más comunmente asimilados son: /t,d,n/. Las consonantes iniciales de una palabra están raras veces cambiadas porque son mas importantes en el proceso de identificación y de decodificación que hace el oyente, que los sonidos finales. La asimilación ocurre en la posición que menos salta a la vista (o al oído): la sílaba final que es relativamente oscura comparada con las consonantes explícitamente pronunciadas de la sílaba de inicio y las vocales de las sílabas enfatizadas.

Vale la pena notar que el tipo de articulación y el valor de vocalización (voicing value) de las consonantes de las sílabas finales se conservan generalmente. En el conjunto de los plosivos y nasales, los valores de labialidad y velaridad son conservados. Es el conjunto dental /t,d,n/ el eligible para asimilación.

Otro proceso de simplificación que se encuentra en inglés es ELISION. (Véase diag. VI (B)). Esta ocurre cuando existe la omisión de una vocal o de una consonante o ambas. El lugar mas común es otra vez, el fin de una sílaba, y las consonantes más a menudo involucradas son /t/ y /d/. Son ejemplos:

/t/ first three [ˈfɜːs θriː]

/d/ discharged prisoners [dɪsˈtʃɑːdʒɪz ˈprɪzənəz]

/v/ five p.m. news [ˈfaɪ:ˈpiˈemˈju:z]

/ə/ I think that was [ˌɪˈθɪŋkət wəz]

/l/ also [ˈəlsəʊ]

/r/ a year ago [əˈjɜ:ˈgəʊ]

/n/ in the final analysis [ɪn ðəˈfaɪnəl ˈnæˌlɪsɪs]

/k/ asked him [ˈɑ:stɪm]

El ejemplo más común de la elisión de una vocal es la pérdida de /ə/ cuando no lleva énfasis. Por ejemplo:

interest [ˈɪntərəst] => [ˈɪntrest]

En el discurso hablado hay muchos ejemplos:

two to three [ˈtu:tə θri:]

to meet [ˈtu:mi:t]

Las tendencias se encuentran ilustradas en el diag. VI (b).

Unos procesos que operan, en cierto sentido, de una manera opuesta a los antes mencionados son los que marcan con más clari-

dad las fronteras de las palabras. (Word boundary markers) Véase el diagrama VI (c). En las sílabas enfatizadas, los plosivos iniciales sin vocalización (voiceless stops) están marcados con más aspiración. Los plosivos finales pueden ser marcados con un oclusivo glotalico.

/l/ inicial está marcada con más claridad que en la posición final. Los sonidos fricativos tienen más fricción.

El Ritmo también tiene una función importante. Como marcador de las fronteras de las palabras. La geminación de las consonantes, por lo menos en el discurso lento, ocurre en frases tales como 'polite terms' o 'bus stop'. Otras frases se tienen que diferenciar a través de un marcador de énfasis. Por ejemplo:

'white shoes' comparada con 'why choose'.

Finalmente, la duración de las vocales ofrece claves al oyente. Por ejemplo, la frase; 'why choose' tiene una vocal que es larga comparada con la vocal en 'white' de 'white shoes' donde la vocal es menos larga e interrumpida por una oclusión glotal.

La debilitación de las consonantes. (Véase diag. VI (d), parece depender de que la consonante debilitada no puede ser inicial en una sílaba con énfasis. Las tendencias, fácilmente vistas en el diagrama, son que los plosivos tienden a convertirse

en fricativos. Por ejemplo:

he's been trying.

La debilitación de las vocales es mas compleja (Véase diag. VI (e)). Sin embargo, el adelanto (fronting) y el desenso (lowering) de los sonidos son especialmente evidentes en el diagrama. El eje 1 /2-3/ parece ser la zona alrededor de la cual el sistema vocal del inglés gira en el discurso hablado.

En breve, el punto de vista adoptado sobre la fonología aquí es verla como el medio que puede permitir al estudiante identificar sonidos y por lo tanto el discurso en inglés con más facilidad. No pretendemos haber cubierto todas las posibilidades de ritmo por ejemplo. El importante trabajo de Brazil sobre entonación esta incluido solamente en tanto puede aclarar el trabajo de Montgomery sobre el monólogo.

Diagrama VI (a.) Asimilación: las fronteras de las palabras se confunden.

por.ej. (i) amount by
 (ii) banned for life
 (iii) won't go

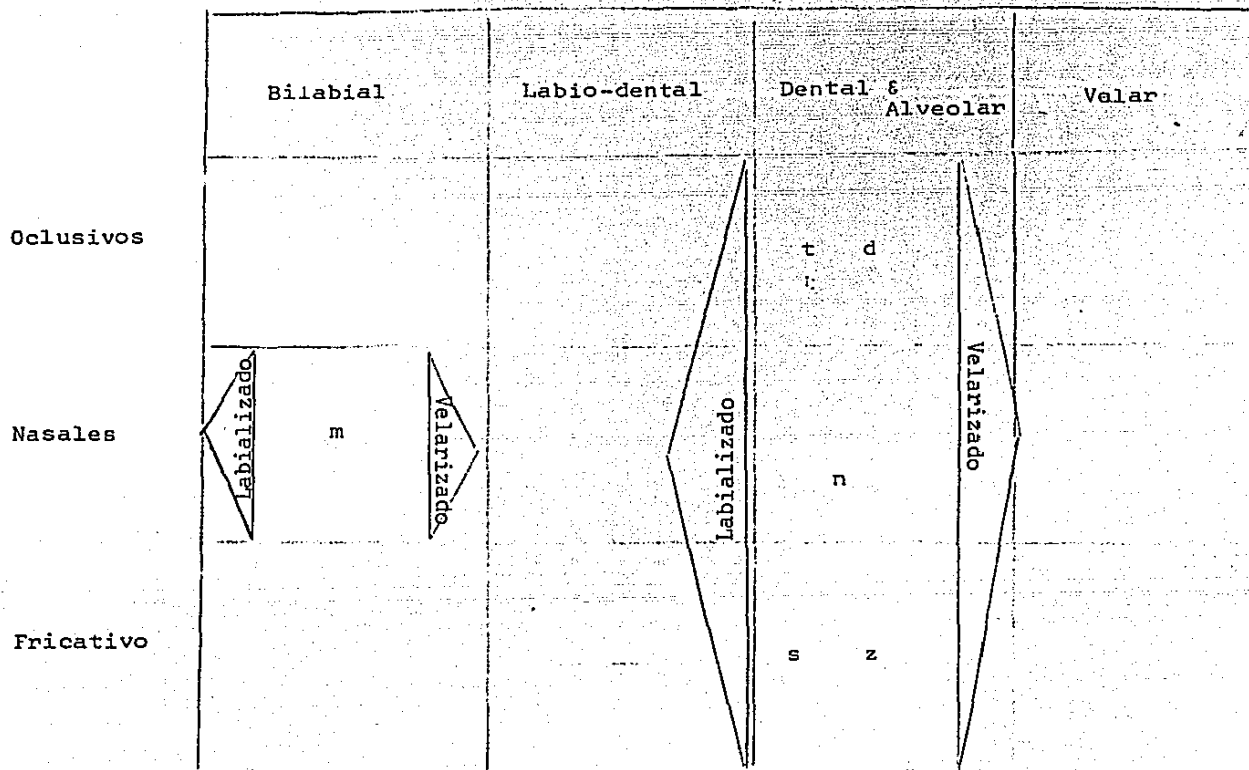
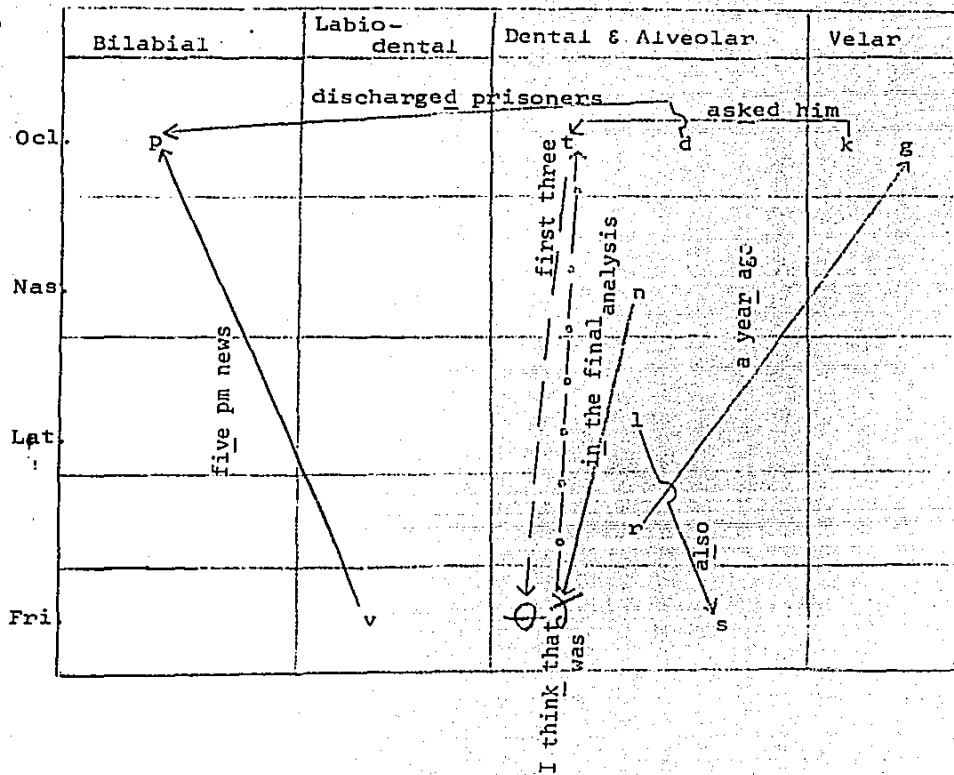


Diagrama VI (b.) Elisión: la omisión de un vocal o un consonante o ambos.



Clave: $x \longrightarrow y$ significa que el sonido /x/ está reemplazado por el sonido /y/

Nota: las tendencias:

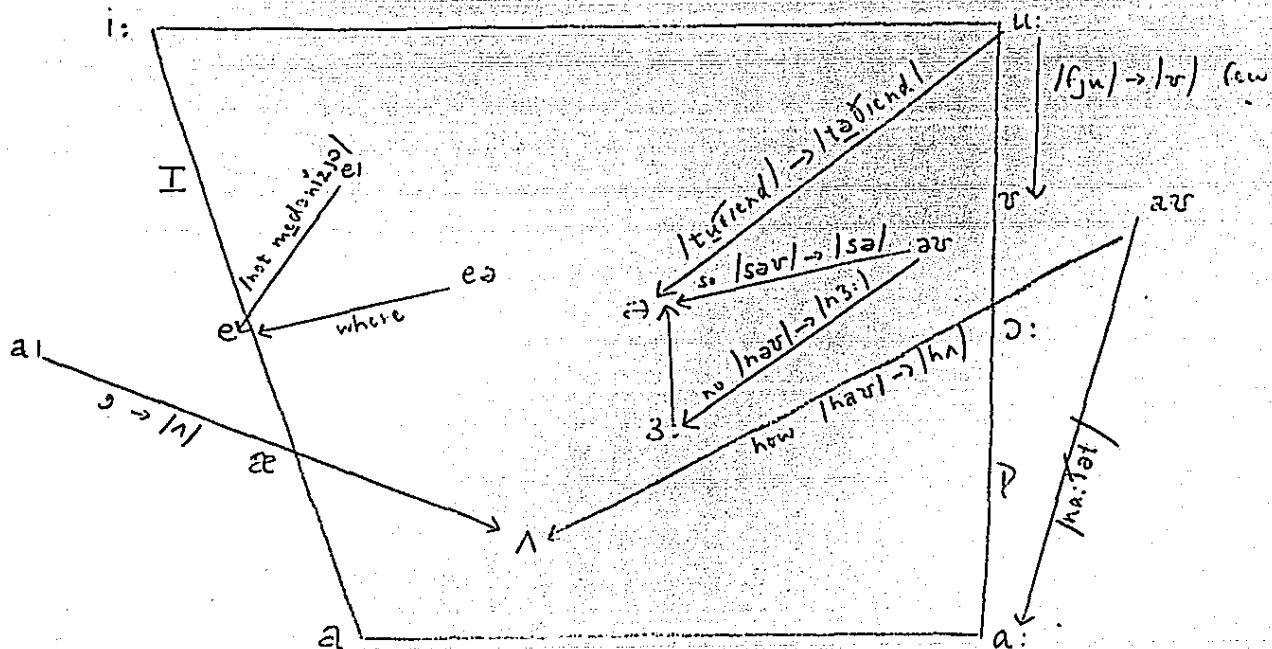
- Hay un intercambio en la columna de Dental y Alveolar entre fricativos y oclusivos.
- Los sonidos intermedios /l, n, r/ se vuelven fricativos o oclusivos.
- Hay un movimiento de velares a dental-alveolares y dental-alveolares a bilabiales.

Diagram VI (d.) La debilitación (ing. weakening) de los consonantes.

Los oclusivos se vuelven fricativos.

<u>Ejemplo.</u>	<u>Oclusivos.</u>	<u>Fricativos.</u>	<u>Transcripción.</u>
political	p →	ɸ	[ɸə'litik!]
he's been trying	b →	β	[hɪzβɪn'traɪŋ]
satisfied	t →	s ₃	[sæssɪfaɪd]
already	d →	z ₃	[ə'rezɪ]
look there	k →	x	[lʊkʃe:]
not going to be	g →	ɣ	[nɒtɔŋɔbɪ]

Diagrama VI (e.) La modificación de los vocales en el inglés hablado.



- NOTA. 1. Las tendencias de adelantar (front) y bajar (lower) los sonidos.
 2. La importancia del eje / /
 3. La serie básica de los vocales se reduce a / /.

UN CURSO DE COMPRENSION AUDITIVA
PARA ESTUDIANTES DE LA EDUCACION SUPERIOR
BASADO EN MATERIALES AUTENTICOS

La Tercera Parte: Los Resultados.

I.	Unidad I para principiantes, basado en una reunión académica.	
	(a) Los ejercicios.....	61
	(b) El análisis de discurso sobre el cuál están basados los ejercicios.....	74
	(c) El comentario que relaciona (a) y (b).....	76
II.	Unidad II para principiantes, basado en un diálogo.	
	(a) Los ejercicios.....	82
	(b) El análisis de discurso.....	86
	(c) El comentario.....	88
III.	Unidad III para estudiantes de nivel mediano (Intermediate).	
	(a) Los ejercicios.....	94
	(b) El análisis de discurso.....	100
	(c) El comentario.....	108

CURSO DE COMPRENSION AUDITIVA

I. EJEMPLO DE UNA UNIDAD PARA PRINCIPIANTES.

(basado sobre la cinta Malnutrition 00-1 mn. 35 sec.)

BEFORE YOU LISTEN TO THE TAPE.

Ej. 1. Match the following words to their Spanish equivalents.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| (i) human development | (a) comportamiento y aprendizaje |
| (ii) social and health point of view | (b) funcionar |
| (iii) malnutrition | (c) tasa de mortalidad |
| (iv) retardation | (d) tamaño más chico |
| (v) mortality rate | (e) Punto de vista social y de la salud |
| (vi) smaller size | (f) retraso |
| (vii) learning and behaviour | (g) interferir |
| (viii) interfere | (h) malnutrición |
| (ix) function | (i) desarrollo humano |

Ej. 2. Imagine a relationship between the words so that from (i) to (ix) [in English] they form a sequence of ideas.

WRITE BELOW, in Spanish if you wish, the possible sequence of ideas.

LISTEN TO THE TAPE NOW.

COMP. AUD. PRINC. UNID. 1. PAGE 2.

Ej. 3. Try to identify the words in exercise 1. If you hear a word, put a cross (+) beside it in the list.

Ej. 4. The word 'malnutrition' is used four times by Dr. Scrimshaw. Each time it is associated with one of the following ideas:

- (i) retardation LA PRIMERA VEZ
- (ii) susceptibility to infection _____
- (iii) a smaller body size _____
- (iv) interferes with the capacity to learn _____

FILL THE BLANKS FROM (ii) to (iv) as in (i)

Ej. 5. The word next to 'malnutrition' in each case is:

- (i) degree of _____
- (ii) suffer LA PRIMERA VEZ
- (iii) associated with _____
- (iv) early _____

Ej. 6. On the tape, you hear the answer to this question:

"Dr. Scrimshaw, how important is nutrition in human development?"

- This question expects: (i) a factual reply?
(ii) an evaluative reply?

Ej. 7. Below is a skeleton of the ideas in the text.

- (i) general evaluation: of tremendous importance
- (ii) cause: because _____
- (iii) amplification 1: along with _____
- (iv) amplification 2: with these infections there are often complications which are fatal
- (v) amplification 3: or _____

COMP. AUD. PRINC. UNID. 1. PAGE 3.

Ej. 7. (cont.)

- (vi) consequence 1: so that er we see among these children

- (vii) consequence 2: and er we see _____

 amplifications of consequence 2.
- (viii) amplif. 1. associated with this malnutrition is not only

- (ix) amplif. 2. but _____
- (x) amplif. 3. and also _____
- (xi) consequence 1: so that _____

- (xii) consequence 2: and er to function later on _____

COMP. AND PRINC. UNID. 1. PAGE 4.

Fonological discrimination exercises.

LISTEN TO THE TAPE AND FILL THE BLANKS.

Ej. 8.

(a) IDENTIFICATION

N.B. in a more sophisticated society
can be /ei/ in pronunciation
/o/

- (i) _____ social and health point _____ view _____ tremen-
dous importance.
- (ii) degree _____ malnutrition
- (iii) _____ increased susceptibility _____ infection
- (iv) _____ high infant _____ preschool mortality rate

Choose from: of a and from an to

(b) CLARIFICATION

e.g. /hauwim portnt/ is nutrition in human development?
What does he ask about nutrition?: ¿Qué tan importante
es en?

- (i) /nili ol/ofthe young children
How many of the children?: _____
- (ii) there/arovn/ complications
What is the frequency of complications? _____
- (iii) to learn in school and er to function /leitron/
When? _____
- (iv) in the more severe cases /otlist/ this early malnutri-
tion does interfere
The speaker modifies what he says about the kinds of -
cases that are affected.
How does he modify what he says? _____

COMP. AUD. PRINC. UNIDAD 1. PAGE 5.

(c) COMPARISON

Notice the difference between THEIR and THERE in meaning. Do not confuse them with THE (which can be /tho/ /thi/ - in pronunciation)

- (i) retardation in _____ physical growth and development.
- (ii) children who are much smaller than _____ genetic potential.
- (iii) _____ are indications that or in the more severe cases
- (iv) this early malnutrition does interfere with _____ capacity of the child.

1. B. EL ANALISIS DEL DISCURSO DE UNA UNIDAD: "MALNUTRITION"
PARA PRINCIPIANTES (Cinta:

Las características del discurso (Principalmente: cohesión)	El Contenido (principalmente informativo)	[El comentario del autor]
Dr. Scrimshaw	How important is nutrition in human development?	invocación
Well	from a <u>social</u> & <u>health</u> point of view, of tremendous importance	Frame/Marcador sintaxis invertida evaluación (énfasis)
Because	in the developing countries nearly all young children in <u>the lower socio-economic groups</u> suffer sufficient malnutrition	causa ubicación - geog. ubicación - pobl
	to have a <u>retardation</u> in their growth and development	ubicación - social causa resultado
and along with	This degree of <u>mal-nutrition</u> comes an increased susceptibility to <u>infection</u>	aditivo
and	with these <u>infections</u> there are often <u>complications</u> which are <u>fatal</u>	aditivo
or	The <u>infections</u> themselves precipitate fatal nutritional disease	aditivo: alternativo
so that er	we see among these children in the developing countries a high infant & pre-school <u>mortality rate</u>	resultado reafirmación

and er	we see [children who are much smaller than their genetic potential]	aditivo paralelismo de la sintaxis
Unfortunately	associated with this malnutrition is a	Marcador
not only	[a smaller body size]	aditivo: enfático
but	[a smaller head size]	aditivo: enfático
and also	[less stimulation of learning & behaviour]	aditivo: enfático
so that	There are indications that er in the more severe cases	resultado
at least	this early malnutrition does [interfere with the capacity of the child to learn in school]	énfasis 'do' enfático resultado
and er	[to function later on er in a more sophis- ticated society]	aditivo resultado

Clave :



[]

Indicar cadenas de
lexemas relacionadas
o ideas ligadas por paralelismo de la sintaxis

I.C. COMENTARIO SOBRE LA UNIDAD PARA PRINCIPIANTES:
"MALNUTRICION"

Ej. 1. El primer propósito del ejercicio es proporcionar una manera indirecta para que el estudiante adquiriera vocabulario. Enfocamos las palabras que lo lleven a la estructura conceptual del texto. Las palabras seleccionadas son en gran medida sustantivos abstractos (lo que la gente de Birmingham llamaría vocabulario tres) que manifiestan el hilo del argumento. Varias son transparentes al español y las que no se pueden encontrar por eliminación.

La otra función de este ejercicio es de presentación (presetting), ya que introduce las ideas principales del texto sobre malnutrición y sus efectos.

Ej. 2. El propósito del segundo ejercicio es permitir que el estudiante tome conciencia de la estructura concep-

tual que ha estado manejando en el ejercicio 1. El intentar ligar las ideas del texto unas con otras duplica, o por lo menos hace un esfuerzo paralelo a, lo que hizo el hablante en la cinta cuando plasmó sus ideas en la sintáxis del inglés. Por lo tanto, el estudiante reproduce en su mente, en español, una versión de las ideas que va a oír en inglés.

Ej. 3. El propósito de este ejercicio —el primero que el estudiante intentará resolver usando la cinta— es identificar ejemplos del vocabulario que manifiesta la estructura conceptual del argumento de Scrimshaw. El estudiante busca unir, por primera vez, la materialidad de los sonidos con la estructura de las ideas que hemos proporcionado en los ejercicios anteriores.

Ej. 4. Enfocamos sobre la palabra 'malnutrition' que lleva consigo el hilo principal de las ideas del texto. En su primera mención está asociada con la palabra 'retardation' que el estudiante ya sabe significa 'retraso', por el ejercicio 1., etc. El estudiante, por lo tanto, va midiendo las etapas del desarrollo de las ideas del Dr. Scrimshaw sobre la malnutrición y al mismo tiempo, ubicándolas en un conjunto de otras ideas a su alrededor.

Ej. 5. Este ejercicio marca las palabras que introducen

o califican la palabra 'malnutrition' en sus cuatro ocurrencias. El propósito pedagógico es asociar la palabra con frases (Ingl. 'collocations') con las cuales ocurre frecuentemente. La capacidad de oír frases completas, de empezar a sentir cómo las ideas buscan las formas sintácticas, es una destreza que puede reducir el esfuerzo que el estudiante tiene que hacer para entender el lenguaje hablado. Se acostumbra a escuchar grupos de palabras más y más grandes (e inclusive empieza a usar la misma redundancia de expresión tan frecuente en el lenguaje hablado). (véase adelante).

- Ej. 6. (a) Es el puente entre las etapas en el desarrollo de las ideas y las frases que el estudiante ha venido asociando con la palabra 'malnutrition'. Queremos que el estudiante intente retomar la respuesta del Dr. Scrimshaw en los dos marcos de referencia ofrecidos (factual, evaluative). No queremos que haga una decisión entre los dos (del estilo 'Scrimshaw habla de los hechos') pero que se vuelva conciente del problema de desenredar las opiniones de las cosas que son de de alguna manera documentables. Queremos que note que no es fácil, a veces, distinguir uno del otro (por ejempl. la selección que el hablante hace cuando hable de algunos 'hechos' en preferencia a otros). En breve, esta pregunta es manejada mejor en discusión de grupo en español.

(b) Al mismo tiempo, prepara al estudiante para responder a la siguiente pregunta. Aquí, las etapas de una respuesta evaluativa/factual están trazadas más explícitamente.

Ej. 7. Aquí resaltamos los detalles de la estructura lógica del texto y su relación con la estructura sintáctica a través de los exponentes más importantes que unen las dos. (conectores, etc.).

En cada división de la estructura conceptual de (i) a (xii) la función retórica está ligada inmediatamente con las palabras que la exponen.

Las ampliaciones tienen un patrón específico con 'with':

(iii) along with

(iv) with

(viii) associated with

Las consecuencias tienen otro patrón

(vi) so that

(xi) so that

JUSTIFICACION DE LOS EJERCICIOS DE PERCEPCION

En el Marco Teórico de este trabajo he afirmado una posición en contra del método tradicional de enseñar la audición. Teniendo como meta principal la producción del lenguaje hablado, pusieron mucho énfasis sobre características como la elisión, pero visto como fenómenos aislados. No negamos la necesidad de tomar en cuenta los fenómenos que resultan del patrón de entonación del inglés. Sin embargo, sentimos que tenemos que encontrar un camino que ayude a los estudiantes a identificar y resolver las dificultades que resultan de ellos, pero sin perder de vista el texto como una totalidad. Con este fin, hemos utilizado el análisis de Gimson para hacer una aproximación sintética a las complejidades fonológicas que resultan del sistema de entonación. (Véase los diagramas VI (a), (b)).

LA FORMA DE APRENDIZAJE

Existe una palabra que el estudiante no puede identificar.

El primer paso es que el estudiante tiene que identificar la frase en que la palabra aparece. Ofrecemos en los ejercicios varias aproximaciones al problema de ver la palabra en el contexto de la frase.

Ej. 8. (a) Identificación.

El problema del artículo indefinido, sus pronunciaciones y otras palabras como distractores.

(b) Clarificación

La identificación de toda una frase en su contexto local.
('co-text')

(c) Comparación

La identificación de algunos sonidos que son fácilmente confundibles a través de un ejercicio que es una variación de la idea tradicional de la pareja mínima.

II. EJEMPLO DE UNA UNIDAD PARA PRINCIPIANTES, BASADO EN UNA CONVERSACION entre un industrial y un entrevistador profesional. El problema enfocado es la enseñanza de la comprensión auditiva a través del diálogo.

(El encabezado que el estudiante oye en la cinta es:)

PART TWO: Mr. Marden talks about how what goes on in his factory leads to understanding between management and workers.

The speakers treat four themes in their conversation on the tape. They are listed below. Match them to their Spanish equivalents.

- | | |
|------------------|--------------------------------|
| (i) Names | (a) Tamaño |
| (ii) Canteens | (b) Ellos y nosotros |
| (iii) Size | (c) Nombres |
| (iv) Them and us | (d) cafeterías institucionales |

LISTEN TO THE TAPE.

Ej. 1. Identificación.

'Do' can be /du/ or /d/ in connected speech.

Fill in the blanks from the tape.

- (i) _____ you know _____ instance most of your employees?
- (ii) And er _____ managers eat in one canteen and _____ workers in another?
- (iii) _____ you think this is _____ good idea?

Fill the blanks with: do, do the, for, the, do, a.

When you have finished.

The answer to each question above is either 'yes' or 'no'. Put 'yes' or 'no' in the exercise above where appropriate.

Ej. 2. Clarificación.

Answer the questions. In Spanish, if you wish.

(i) One doesn't normally/inakmpni thisaiz/

What kind of company? _____

(ii) /havyugt/ a works canteen?

What does he ask about the canteen? _____

(iii) /withavauti/ there.

What do they have? Where? _____

(iv) You /wdntbieibl/ to do this (eat in the same canteen)
in a large firm?

What problem probably exists in large firms? _____

Ej. 3. Comparación.

'was' can be /woz/ or /wz/

'is' can be /iz/ or /z/ or /s/ in connected speech

LISTEN TO THE TAPE AND FILL IN THE BLANKS

(i) If I _____ to use their surnames....

(ii) They would think I _____ annoyed with them.

(iii) This _____ of course one advantage of a small firm,
_____ n't it?

(iv) No, I think it _____ a bad idea.

Ej. 4. The 'first theme: Names.

LISTEN TO THE TAPE AND TRY TO HEAR THESE WORDS:

first names

second names

surnames

Christian names

Now arrange the four items above in the boxes below.

friendly	cold
familiar	distant
intimate	impersonal

Ej. 5. The second theme: Canteens.

LISTEN TO THE TAPE AND TRY TO HEAR THESE WORDS:

managers

workers

partner

What do they all do? _____

Ej. 6. The third theme: Size.

(i) Interviewer's suggestion:

(a) advantage of _____

(b) disadvantage of _____

(c) "Doesn't it happen.....?" _____

(ii) Industrialist's reply:

(a) It does in _____

(b) But most _____

Fill in the blanks (_____) with 'small' or 'large'

Ej. 7. The 'fourth theme: Them and Us.

THEM	US

Fill the two boxes above with the words 'management' and 'workers'.

Ej. 8. (i) Match the expressions in English with their Spanish translations.

- (a) sides of a fence (i) en el mismo barco
 (b) sink and swim (ii) ahogarse y nadar
 (c) in the same boat (iii) lados de una barda

NOTE: The industrialist reinforces the idea he has already introduced (Them and Us) with a series of expressions commonly used to illustrate solidarity.

(ii) Questions. Fill in the blanks.

1. Who are on two separate sides of a fence?

2. Who must sink or swim together?

3. Who are all in the same boat?

(iii) CONCLUSION: "Anything that fosters that impression

I.

	CHALLENGING MOVE	ACT	OPENING MOVE	ACT	SUPPORTING MOVE	ACT
	<u>NAMES/</u>	1	A. do you know for instance, most of the... your employees by their first <u>names?</u>	e1		
				2	B. Oh yes. If I was to use their er sur names their second names they would - think I was annoyed with them.	reply comment (qualify)
				3	A. Hm.	Ack.
				4	B. One doesn't normally in a company this size use sur names. Christian names are used when addressing anybody on the shop floor.	comment (restate) comment (qualify)
RE-OP		5	A. Have you got a works <u>canteen?</u>	Elicit		
	<u>CANTEENS/</u>			6	B. Yes, we have a canteen.	Reply
B-OP		7	A. And er do the managers eat in one canteen and the workers in another?	Elicit		
8	B. Oh no Every-one eats in the same canteen - including my partner and I also eat in there when we're eating here and we have our tea there.					int. (adv.) com- ment (rephrase)
9	A. In the same canteen with the workers?	acc.				
RE-OP		11	A. This is of course one advantage of a <u>small</u> firm. isn't it?	chut		
				10	B. Oh yes	exc.
				12	B. Oh yes	reply
					We're all in the same boat. And I think that anything that er fosters that impression is good.	comment (rephrase) conclusion

II.

CHALLENGING MOVE	ACT	OPENING MOVE	ACT	SUPPORTING MOVE	ACT
B-OP	13	A. You wouldn't be able to do this in a large form:	Comment (qualify)		
RE-OP	15	A. Doesn't it happen...?	14 elicit	B. Erm...	
			16	B. It does in some large firms. But most large firms do in fact have separate canteens.	reply comment (qualify)
B-OP	17	A. Do you think this is a good idea?	elicit		
			18	B. No, I think it's a bad idea.	reply
B-OP	19	A. Why?	elicit	B. Well	FRAME
			20	I think that it er fosters they feeling that there's <u>Them</u> and us./	reply
		NEW OPENING			
			21	A. Hm.	Ack.
			22	B. That the workers and management are on 2 separate sides of a fence. In fact, of course, we're on the same side. We all sink and swim together.	comment (rephrase) comment (quality) comment (rephrase)

/THEM AND /
/ US /

II.C. COMENTARIO SOBRE LA RELACION ENTRE LOS EJERCICIOS DE
LA UNIDAD PARA PRINCIPIANTES BASADA SOBRE UN DIALOGO
Y EL ANALISIS DE DISCURSO QUE FORMO LA BASE
DE LOS EJERCICIOS MENCIONADOS

En la primera instancia proporcionamos al estudiante los cuatro temas que forman la estructura de la conversación en la cinta. El estudiante tiene que relacionar el tema en inglés con su traducción en español. Consecuentemente, él tiene una idea de lo que trata la cinta, a grandes rasgos. Tiene también la transcripción del título de la conversación. No está traducido. El trabajo con los ejercicios le permitirá al estudiante, formar sus propias hipótesis sobre ésta.

El estudiante escucha la cinta e intenta ubicar los 4 temas en relación a los otros elementos de discurso en la cinta. Los tres ejercicios siguientes son de decodificación. Tienen como meta:

- (1) Ayudar en la decodificación de algunos problemas fonológicos

que pueden interferir en el entendimiento del estudiante y desorganizar su primera aproximación al texto. (por Ejemp. elisión).

(2) Introducir una especie de esqueleto de la gramática del texto para que el estudiante esté conciente:

(i) De las preguntas polares (si/no) con 'do' que tienen una función importante en la conversación. (Ej. 1)

(ii) De la pregunta polar con 'have', una de las consecuencias de 'would' y dos ejemplos de la debilitación de consonantes. (Ej. 2).

(iii) De la otra condición. (Ej. 3).

La función de aclarar los problemas de decodificación fonológica que tienen los ejercicios se lleva a cabo a través de las actividades que sus encabezados sugieren.

Ejercicio 1. Identificación.

Queremos que el estudiante aprenda a identificar las formas del auxiliar 'do', importante en la formación de las preguntas polares (entre otras cosas). 'Do' es un problema especial para el hispano-hablante cuyo idioma no tiene una forma paralela. Otras palabras (for, the) están incluidas en el ejercicio de

sustitución para introducir al estudiante a otras palabras comunes que también tienen forma corta en la cadena hablada.

Ejercicio 2. Clarificación.

(NOTA: La transcripción adoptada en este ejercicio es la que más facilita el reconocimiento de los sonidos por parte del estudiante).

Aquí el problema central es la decodificación de grupos de palabras que han sido asimiladas (véase el Marco Lingüístico). Los trozos escogidos para trabajar tienen que ver o con el desarrollo de un tema clave, (por ejemp. size, canteens) o con problemas de la gramática (pregunta polar con 'have', 'would' 'be able to').

/inakmpni thisaiz/

Reducción de 'a', elisión de 'a' y 'o', asimilación de 's' de 'this' y 'size'.

/havyugt/ Elisión de vocal.

/wihavauti/ Ortografía v. pronunciación de 'our'

/wdnthieibl/

La redundancia de las vocales en 'would', elisión de 'not', unión de las vocales de 'be able'.

Ejercicio 3. Comparación.

Las formas de 'is' y 'was' y sus elisiones.

Estos primeros tres ejercicios enfocan sobre los sonidos en primera instancia, y secundariamente sobre los temas. En los ejercicios que sigue, se puede ver el proceso al revés. Trabajamos de los temas a los sonidos.

Ejercicio 4. El Primer Tema: NOMBRES

Proporcionamos el vocabulario que sentimos puede ocasionar problemas a los estudiantes por razón de su poca familiaridad. Al escuchar la cinta, el estudiante puede formar hipótesis sobre los significados de las palabras enfocadas. Proporcionamos un diagrama con casillas que incluye las palabras 'amistoso', 'frio', etc., para darle la clave esencial de la expresión de la distancia social.

Ejercicio 5. El Segundo Tema: LAS CAFETERIAS INSTITUCIONALES.

Introducimos el vocabulario que puede causar problemas, (por ejemp. 'partner'). La pregunta que forma la base del ejercicio es sencilla, pero espera una respuesta (o grado de entendimiento) relativamente compleja. La justificación es que la idea que queremos que el estudiante entienda está repetida varias veces. (El hecho que todo el mundo come en la misma cafetería).

Ejercicio 6. El Tercer Tema: TAMAÑO

Una idea negociada. Aquí queremos concientizar al estudiante de la existencia de una unidad de la pragmática. Resaltamos las tres intervenciones del entrevistador para señalar la caute-
 losidad de la respuesta del industrial. Entonces:

reapertura (elicitación)===== abertura limitada (comentario)
 ===== respuesta.

El estudiante tiene que sustituir las palabras 'small' y 'large' para completar la sugerencia del entrevistador y después completar las frases del industrial con 'in some large firms' y 'large firms'. En cada caso, el tema es tamaño.

Ejercicios 7 y 8. División entre ellos El Problema del Lenguaje Metafórico de la última sección.

Aquí el industrial se refugia en una serie de dichos cuya significación es la indivisibilidad humana de la gente. Intenta evitar tomar en consideración las diferencias de interés económico que de hecho, existen entre aquellos que participan en el proceso manufacturero.

Ejercicio 7. Enfocamos los elementos que identifican los dos grupos de interés y los lexemas que están usados para describirlos.

Ejercicio 8. Tiene tres etapas:

(i) La identificación de vocabulario difícil o desconocido a través de un ejercicio donde se tiene que aparear palabras en inglés con sus equivalentes en español. Aquí, las formas sintácticas (por ejempl. 'sink and swim' tiene una forma sintáctica claramente paralela con 'ahogarse y nadar') dan las claves al estudiante.

(ii) Preguntas que requieren respuestas en español (usando el vocabulario en (i)).

(iii) La decodificación de la conclusión del industrial.

III. A. CURSO DE COMPRENSION AUDITIVA.

EJEMPLO de una unidad para estudiantes de nivel mediano (intermediate students) (basado en la cinta "Malnutrición", sección final)

BEFORE YOU LISTEN TO THE TAPE.

On the tape you hear the answer to this question.

"OK, is there enough protein to go around if the goal were set to make sure that everyone in the world had enough?"

THE ANSWER includes the following ideas IN THIS ORDER OF OCURENCE.

- a). the distribution of protein
- b). substitutes for animal protein
- c). the economic basis of maldistribution
- d). government action
- e). example 1: India
- f). example 2. Chile
- g). international agencies
- h) conclusion

Ej. 1. LISTEN to the tape and try to identify where each of these begins and finishes.

Theme (a) The distribution of protein.

Look at the following vocabulary which relates to quantities.

- a) _____ enough protein _____
- b) _____ far more _____
- c) _____ 55 pounds _____
- d) _____ a good deal of _____
- e) _____ relatively more protein per capita _____
- f) _____ maldistribution _____
- g) _____ equalize by rationing _____

Ej. 2. LISTEN to the tape. If you hear one of the above phrases, put a cross (+) beside it in the list.

Ej. 3. The following phrases occur before or after the phrases in the list above.

LISTEN to the tape and write them in the correct space in the list above.

- i) those who can afford it can and do eat
- ii) there's no question that there is
- iii) no one thinks that we're going to
- iv) a tremendous
- v) than they require
- vi) of beef per year
- vii) going into the industrialized countries
- viii) beef

Ej. 4. And/ But/ So.

"And" introduces additional ideas

"But" introduces contrasting ideas

"So" introduces results

Some of the phrases in the list at theme (a) are introduced by these connecting words. In part A of the exercise below, match the connecting word to its following phrase.

A.	but	er at that time everybody er considered that er to be
	and	the problem is that
	and so	no-one thinks that we're
	but	we have

B. Now match the phrase from part A with the item in the first list at the bottom of the previous/^{page}so that you have the complete idea. Write the final version below.

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____
- iv) _____

Ej. 5 Beef consumption in the United States. Fill in the blanks.

<u>YEAR</u>	<u>POUND PER CAPITA</u>	<u>SPEAKER'S EVALUATION</u>

COMP. AUD. ESTUD. MED. PAGE 4.

Theme (b) Substitues for animal protein

Ej. 6. LISTEN to the tape and put a cross (+) beside these words or phrases when your hear them.

vegetable protein	()	oil seed meal	()
soya beans	()	cotton	()
legumes	()	single cell protein grown on petroleum	()
cereals	()	hydrocarbons	()

Ej. 7. Which words from the above list go with the ideas below?

- (a) hamburgers and school lunches: _____
- (b) the poor man's meat: _____
- (c) are used in enormous quantities to feed animals: _____
- (d) could provide protein concentrate: _____
- (e) if they were fed directly to man, much smaller quantities would be needed: _____

Ej. 8 Could / Would

Both words express possibility and are therefore sometimes used to communicate an opinion about something.

- | | | | |
|----------------------------|---------------|-------------|---------------------------|
| a) much smaller quantities | would be | er would be | sufficient |
| b) | could provide | | er protein
concentrate |

Which of the items in Ej. 6 is the speaker referring to in (a) and (b).

- a). _____
- b). _____

COMP. AUD. ESTUC. MED. PAGE 4.Theme (c) The economic basis of lack of protein.

producing
 eating
 (can't) afford

Ej. 9. Match the above words with the following phrases from the tape.

- a). _____ less of the meat
 b). _____ more meat er per capita
 c). _____ to buy it in competition with
 the export market.

Theme (d) Government action.

- Ej. 10. (i) the need er for the strong measures ()
 the need for doing something about ()
 something must be done about ()

LISTEN to the tape and put a cross (+) beside each phrase when you hear it.

(ii) The governments (say the speakers) must do two things. What are they?

- a). improve _____
 b). control _____

Theme (e) India.

Ej. 11. LISTEN to the tape and put a cross (+) beside each phrase when you hear it.

- a) launch..... plan ()
 b) allocated budget ()
 c) programme aimed at ()
 d) plank in the platform of..... ()

COMP. AUD. ESTUD. MED. PAGE 5.

Each of the following words from the tape are associated with one of the above. Indicate which word goes with each idea by writing the appropriate letter in the parenthesis.

- (i) feeding ()
 (ii) five year ()
 (iii) nutrition ()
 (iv) a political issue ()

Theme (f) Chile. (The second example of government action)

Ej. 12. What was the major plank in the Chilean government's platform?

How did it affect children?

Theme (g) International agencies.

Ej. 13. What do the following two phrases refer to?

a) increasing er awareness

b) increased financing

Theme (h) Conclusion.

Please note the word 'encouraging'.

LISTEN to the tape.

Ej. 14. Plans. Which countries have plans?

(i)

Plans about what?

(ii) Try to hear the word 'while'. What is the idea it introduces? _____

(iii) Fill in the blanks below.

Let me _____.

Let's _____.

III. B. ANALISIS DEL DISCURSO DE UNA UNIDAD PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL INTERMEDIO.

(Cinta: "Malnutrition" min. 15-18)

Las características
formativas del -
discurso (actos, -
cohesión, etc.)

El contenido (principalmente
los actos informativos)

El comentario del autor
(especialmente sobre la
primera columna)

(el entrevistador)

OK

marcador

is there enough protein to
go around

if

the goal were set to make
sure that everyone in the
world had enough

condition

(la respuesta)

TEMA: CANTIDAD

There's no question

that there is enough protein
in the world

but

adversativo

the problem is that those who
can afford it can and do EAT
far more than they require
in the U.S. /in 1940/ we were
CONSUMING 55 lbs. of beef per
year

Cadena léxica

ejemplo tiempo

and er

aditivo

at the time

everybody er considered that
er to be a good deal of beef

right now

/1972/

er at least

aclaración

the American people were
CONSUMING 117 lbs. per year

we which er

of course

interpersonal (el
cerrar del espacio
argumentativo)

added to the other types of
meat

which

ther're CONSUMING

er

amount to far more than they
need

now	the same process goes on er with er relatively more - protein per capita.	internal (Halliday & Hassan Cap. 5)
TEMA: DESEQUILIBRIO	going into	Paralelismo sintáctico
	[the industrialized countries]	[cadena semántica]
	than into [the developing countries]	
within	the developing countries <u>relatively more</u> particularly of animal protein goes to the upper income groups than the lower income groups	preposición cuya entonación marca un paso en la <u>argumentación</u> comentario: amplificación
and so	we have a tremendous mal- distribution of protein	resultado
but	no-one thinks that we're going to equaliza <u>it</u> by rationing	adversativo anticipa y rechaza una solución
What we really need to do is	to increase the availability of <u>relatively low cost</u> vegetable protein	contra-propuesta
now	with the rise in prices [in the United States] we're beginning to see the increased use of er er protein foods derived from soya beans er incorporated into haburgers	marcador señal de tiempo (externo) ejemplo que apoya a la contra-propuesta

and so forth [in the develop-
ing countries] er for a long
time er legumes have been er
the poor man's meat and er
we'll need to see that

¿Aditivo implícito?
¿Cuál es la función de
repetir exactamente
las mismas palabras
- mantener suspendido
la maquinaria del
cambio de turno?

now

marcador

in the industrialized
countries both cereals and
the oil seed meal, soya -
bean meal, cotton seed meal
and so on are used in -
enormous quantities to
feed animals

where of course

el cerrar del espacio
para argumentar
condición

if

they were fed directly to
man er they -much smaller
quantities would be sufficient

resultado

now

interno

if

condición

we keep on er feeding these
to animals

er then

resultado

we decrease the amount of
protein available to man

and

there's considerable interest
in finding er other non-
competitive sources

aditivo

el tono cae (finalizing)

and

this is the reason for the
great interest in single-
cell protein grown on petro-
leum hydrocarbons as an -
energy source.

aditivo

el tono cae
(finalizing)

er

comentario

these single-cell proteins
could provide er er protein
concentrate for animal feeding

amplificación

(El entrevistador)

But realistically

the picture your have painted
is rather grim [in terms of
the underdeveloped countries]

the rich are getting richer
the poor are getting poorer

adversativo
reafirma el tema
anterior (desequi-
librio)

paralelismo
sintáctico

(La respuesta)

It is grim

in terms of [the underdeveloped
countries]

and

in some of the Central Ame-
rican countries are now -
PRODUCING more meat per -
capita than ever before in
their history and EATING -
less of the meat

because

they can't afford to buy it
in competition with the ex-
port market of the United -
States and Europe.

And

this is what's happening
[to the developing world]

And

this is why we have a protein
SHORTAGE

not the overall AVAILABILITY
of protein yet

TEMA: LAS RAZONES
ECONOMICAS PARA LA
CARENCIA DE PROTEINA

liga anafórica
(afirmativo implícito)

aceptación de la
reinstalación del

tema anterior

cadena semántica
reiniciada

causativo

aditivo: tono cae
(finalizing)

paralelismo sintáctico

aditivo: el tono cae
(finalizing)

comentario

(amplificación)

cadena semántica de
producción-consumo y
cantidad se reúnen

(El entrevistador)

Well,

marcador

and

setting aside what could be
 thinking of what probably will
 be

paralelismo sintáctico

do you think things are going to
 get better for the poor child
 in the poor village in Latin
 America

paralelismo sintáctico

(la respuesta)

I think

TEMA: LAS INTERVENCIONES
DE LOS GOBIERNOSopinión (duda, distan-
ciamiento)

that er goverments of the
 developing countries -Latin
 America included- are waking
 up to the situation

metáfora

and I think

opinión, (duda, distan-
ciamiento)

that they are beginning to
 see the need er for the
 strong measures, for a series
 of measures

acumulación de sustantivos
abstractos
repetición

they are

also

aditivo

conscious of the population
 problem

TEMA: POBLACION

the need for doing something
 about the high rate of in-
 crease in the population

repetición

it's becoming
 increasingly clear

opinion

that these two things go -
 together

and I think

opinion

we are going to see er in
 this decade er a more ef-
 fective combination of ef-
 forts to improve nutrition
 and control population -
 growth

repetición

I think there has probably been	a very significant increase among governments' in recog- nising the severity and - consequences of malnutrition er an increased recognition that something must be done	opinión opinión (duda) sustantivos abstractos repetición
---------------------------------------	--	--

(TODO EL LENGUAJE DE ESTA SECCION MUESTRA INSEGURIDAD FRENTE AL DISCURSO ANTE-
RIOR. SON INFORMATIVOS QUE NO INFORMAN, CARACTERIZADOS POR LA METAFORA, UNA
ACUMULACION DE SUSTANTIVOS ABSTRACTOS Y MUCHA REPETICION DE PALABRAS Y FRASES.
SE PUEDE ANALIZAR PERO NO ADENTRO DE UN MARCO HALLIDAY-BIRMINGHAM. MAS BIEN
NECESITAMOS UNA HERMENEUTICA. [VEASE CONCLUSIONES])

in some cases	this has progressed slowly	PREPARACION PARA UN DISCURSO LARGO
in other cases	it's happened quite drama- tically	(Ing. SETTING UP) paralelismo sintáctico suspensión de la maquinaria de cambio de turno
now (externo)	India, for example about to launch its fifth five year plan has allocated almost ten times the previous five - year plan's budget for - nutrition	Ejemplo 1 de aquí en adelante una lista
this includes	a massive feeding program- me aimed at very young - children	comentario (qualifier)
now		interno

now		interno
	this has also become a political issue	
interestingly		opinion
	er er it was A MAJOR PLANK in the platform of the Congress Party er during the last election	
and er and er		aditivo
	the political motivation for improved nutrition is very basic to that country's - programme	
this has also been the case		
	in Chile	Ejemplo 2
	where A MAJOR PLANK of the present government's er platform was nutrition	metáfora repetida
in fact		comentario
	the promise of half a litre of milk to every child under the age of fifteen	(ampli. cación)
in addition to these programmes		aditivo
and		aditivo
	there are several other important examples of countries that have done similar things in a programme sense	comentario marginal de procedimiento (procedural aside)
	there is <u>increasing er awareness</u> among the international agencies, <u>increased financing</u> of programmes <u>through</u> these agencies and <u>through</u> the bilateral assistance agencies	paralelismo sintáctico (el hablante tiende a redondear cerca del fin de su participación)

respuesta

(hablante 2)

Let me close

Interpersonal

by er indicating

(lista:
paralelismo)

and while

on that encouraging note

that er yesterday there was a
very good exposition of the
Mexican national nutrition
plan

that er Guatemala, Salvador,
Costa Rica, Colombia, Perú er
Brazil are all working on
national nutrition plans

these are very difficult
problems, it's encouraging
that the countries are begin
ning to approach them

meta lenguaje

(lo que sigue es un
comentario sobre
lo que dije el
hablante anterior.
Sin embargo, el
participante habla
como si su discurso
y el discurso del
otro participante
formó una totalidad
que no ha sido roto
por un cambio de
turno)

comentario

EL ENTREVISTADOR

Well let's hope

that er in the race between
food and starvation, food
wins

Thank you gentlemen

Interpersonal

III. C. COMENTARIO SOBRE LA UNIDAD PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL INTERMEDIO

Al leer el siguiente comentario, sería aconsejable tener a la vista tanto los ejercicios como el análisis de discurso sobre los cuales están basados los ejercicios. Este comentario tiene como meta ser el punto que ligue a los dos.

El ejercicio de preparación del estudiante (pre-setting) puede tomar varias formas. En la Unidad para Principiantes, anteriormente mostrada, había una tarea de aparear vocabulario tomado del texto con su equivalente en español, utilizando la transparencia de los dos idiomas donde existe. Donde no existe, obligando al estudiante a formar hipótesis. La tarea siguiente era una continuación de esta formulación de hipótesis en el sentido de que el estudiante tuvo que estructurar hipotéticamente las ideas representadas por el vocabulario en una secuencia coherente. Esta secuencia constituye su primera aproximación

al texto como una totalidad. Sirve como una base para su tarea de oír la información que contiene el texto en L.2. Tal solución parecía idónea para un trozo corto de texto y para un estudiante principiante cuya confianza en su habilidad de escuchar estamos intentando crear.

En esta Unidad, presuponemos que un estudiante de nivel intermedio, tiene cierta habilidad ya desarrollada en oír el inglés. El trozo de texto es más largo, hay más cambios de tema, hacemos más demandas sobre su capacidad de concentrar su atención. No explicitamos el vocabulario. En cambio, vamos directamente al nivel de las ideas. Explicitamos la estructura de las ideas del texto al principio.

El ejercicio de preparación, por lo tanto, pide solamente la identificación de la existencia de ciertos temas en cierto orden en la cinta. La estrategia, podríamos llamarle "el escuchar a grandes rasgos" (algo paralelo en la audición con 'scanning' en la lectura). Damos directamente la pregunta a la cual el estudiante va a escuchar la respuesta. Intentamos, como siempre, proponer para estudio, una sección de la cinta que tiene cierta coherencia interna (pregunta - respuesta - preguntas adjuntas - respuestas - aclaratorias).

Después, invitamos al estudiante a ir enfocando su atención sucesivamente sobre los temas.

Tema (a) La distribución de la proteína

- Ej. 21. Resaltamos el vocabulario de cantidad que estructura la descripción de la manera en que el consumo de la carne por el pueblo norteamericano ha venido aumentando. En este primer ejercicio, los alumnos marcan con una cruz cualquier frase que puedan identificar en la cinta. (Pueden repetir la cinta -aquí como en todos los ejercicios- tantas veces como necesiten).
- Ej. 3. Les damos otra oportunidad de identificar las mismas expresiones contextualizadas con la frase con que ocurren. Proporcionamos frases que podrían causar problemas de comprensión por razón de la alta proporción de contracciones que ocurren en ellas -la palabra 'can' como /kn/, etc. El ejercicio tiene como fin, hacer más fácil frases que podrían haber causado problemas y simultáneamente permitir que los estudiantes practiquen la destreza difícil de comprender frases largas a través de ligar las frases temáticas (el tema: cantidad) con los trozos de lenguaje que las introducen o terminan.
- Ej. 4. Seguimos el desarrollo de la capacidad del alumno de enfocar su atención sobre trozos largos de diálogo. Añadimos más lenguaje a las frases anteriores. Además, señalamos la cohesión: las palabras 'and', 'but' y

'so'. Son los conectores básicos de Halliday y Hassan y los marcadores de las transiciones de la lógica que son tan importantes en el discurso académico.

- Ej. 5. Proporciona un diagrama donde el estudiante puede variar la información que se dé en el texto sobre el consumo de carne de res en la forma de cifras. El estudiante tiene que reconocer simultáneamente las cifras y que la importancia que tienen es relativa a la situación en los E.U.A. que ha venido cambiando con los años y que significa otra cosa frente a la situación en los países del tercer mundo mencionados.

Tema (b). Las cosas que pueden sustituir la proteína de los animales

- Ej. 6. Tiene el propósito de hacer que el estudiante intente oír las palabras que señalan los subtemas de esta sección.
- Ej. 7. El estudiante tiene que unir las cosas mencionadas en este ejercicio (por ejemp. los destinos alimentarios de algunos de los insumos) con los respectivos insumos mencionados en el texto.
- Ej. 8. Señalamos algunos verbos modales que introducen modificaciones en el punto de vista del hablante. Pedimos

al estudiante que una las frases calificadoras con los insumos.

Tema (c). La base económica de la escasez de la proteína

Ej. 9. Introduce las ideas principales que tienen que ver con el tema. Los tres verbos resaltan la situación paradójica en la cual los países pobres se encuentran a través de una cadena semántica.

Tema (d) La acción gubernamental

Ej. 10. (i) Aquí el interés se centra en la vaguedad de las afirmaciones. A través de ponerlas juntas, espero que el estudiante entienda el elemento de inseguridad en el hablante.

(ii) Al revés, aquí el estudiante tiene que reconocer dos programas concretos que el hablante considera importante.

Tema (e) La India

Ej. 11. El estudiante encuentra aquí el lenguaje de la administración de recursos. Primero, él tiene que identificar ciertas frases. Después, asocia la idea enfocada con los elementos de la sintaxis para reconocer una

cadena semántica completa.

Tema (f) Chile y (g) Las agencias internacionales

Son preguntas que simplemente señalan información que es importante en el texto.

CONCLUSION

Aquí, sobre todo, me interesa que los estudiantes capten el tono del fin de la conversación. ¿Optimista o pesimista? ¿Vaga o definida?

La palabra 'encouraging' es una que el maestro probablemente va a tener que aclarar. Si no fuese señalado en los ejercicios, es seguro que el estudiante no la tomaría en cuenta, suponiendo que pudiera oírlo. Sin embargo, su nota de ambivalencia -de optimismo apagado- pone el tono de las conclusiones.

Ej. 14. (i) Identifica la información central

(ii) 'While' continúa el tono de inseguridad a través de una oración simétrica: "While X, it's encouraging to note that Y ..."

(iii) Los dos 'let's' introducen y terminan las conclusiones. El uso del aspecto interpersonal invita a los

participantes a hablar con cierto optimismo aunque muchas dudas subyacen en el discurso.

IV. RECAPITULACION

Toda la última parte de esta tesis -las tres Unidades con los análisis de discurso en que están basadas y la justificación de cada ejercicio en los comentarios- constituye la conclusión de esta tesis. Sin embargo, se encuentran abajo, en forma sintética, las principales ideas que están desarrolladas con más profundidad en esta tercera sección.

Como el propósito del trabajo fue introducir un modelo para desarrollar materiales de comprensión auditiva, el fin del marco lingüístico fue introducir al lector (al escritor de materiales en potencia) a sistemas de análisis del discurso tan completos como sea posible. Por esta razón sería tal vez aconsejable aquí explicar una vez más las relaciones entre los ejercicios y el análisis del discurso (cada ejercicio tiene un comentario individual que presenta su propósito en los comen-

tarios. De esta forma ligan las unidades con el análisis de discurso).

El conjunto de los ejercicios enfocan el texto como totalidad. De hecho, algunos trozos del texto forman la base no sólo de uno sino de varios ejercicios (primero temáticamente, o desde el punto de vista de gramática o vocabulario y después fonológicamente). La prioridad que se deposita en el significado sobre la forma quiere decir que estas presentaciones siempre ocurren por lo menos en un contexto local (una frase, una oración) y a veces en contextos más extensos. La meta es la reconstrucción de la cadena de las ideas del texto en la mente del estudiante.

La estructura entera del discurso -desde la transacción al acto- está reflejado en la lenta evolución de las actitudes de los hablantes y va en una relación dialéctica con el cambio de tema (topic drift). Aún las elecciones al nivel de la cadena sintáctica (o ausencia de elecciones: el fenómeno de pausa merece un estudio en sí mismo) no se pueden entender por separado sino dentro de la totalidad. Sin embargo explicitar el sistema de Birmingham para el estudiante oyente evidentemente no tiene caso. Pondría otra barrera entre el y el texto en lugar de ayudarlo. El estudiante experimenta los movimientos de reto o apoyo, por ejemplo a través de los cambios en las actitudes de los hablantes hacia un tema. Por ejemplo 'canteens' en la unidad II (p. 58). El entrevistador introduce la idea Sa participación en el análisis recibe apoyo del entrevistado (6), sigue

con un 'bound opening' (7) y esta retado (intervención 8). Del lingüista lector esperaría la sistemática comparación de los ejercicios con el análisis del discurso, pero no del estudiante oyente.

I. LAS ESTRATEGIAS

Si, existen; pero la respuesta es más compleja que una simple afirmación. Este autor considera que un usuario efectivo del texto (lectura o audición) es quien tiene familiaridad con el paisaje del texto y sabe seleccionar lo que puede entender de éste, con el fin de organizar sus ideas alrededor de esta información y empezar a entender lo que le es desconocido. Se notarán aquí dos cosas:

- a) La palabra 'familiaridad'. El oyente ingenuo (Ingl. the naive listener) como el lector ingenuo, necesitan instrucción. El lector ingenuo topa con la sintaxis o aún las palabras en su esfuerzo de leer eficientemente. Tenemos que concientizarle a la existencia de la pragmática, etc. El oyente ingenuo topa con la fonología. Tiene que constituir la cadena hablada antes de entenderla. Por supuesto, este 'antes' es relativo. El oyente reconstruye la cadena hablada en su cabeza en la medida que él la entiende. Lo que nos trae a la siguiente:
- b) La dificultad de separar una estrategia de su contexto

de uso. Hablar de las estrategias aisladamente (skimming, scanning, etc.) aunque puede ser útil a veces, da finalmente una impresión falsa: que cada estrategia es una especie de abrelatas que permite al estudiante acceso a las sardinas de información en el texto. Más bien las estrategias surgen de la interacción del usuario con el texto.

Este es el factor aleatorio que mencionamos en nuestro marco psicopedagógico. La relación entre el estudiante y el texto es de multicausalidad, no es unicausal, es indirecta, no directa.

Así que la mejor manera de no topar con la fonología (el problema del oyente ingenuo) no es necesariamente aprender a decodificar la fonología directamente (pares mínimos, etc.). - Para el lector ingenuo el hecho de que no sabe tal o cual palabra, o que no puede traducir cierta oración es el meollo del asunto. Necesita instrucción antes de que pueda reconocer que la manera de resolver estos problemas no es a través de atacarlos directamente. Le enseñamos a saltar a la cohesión, la estructura lógica, los actos de habla y los temas del texto. Después puede regresar al nivel microcosmico del texto, si en aquel momento aún le parece importante. Las partes se entienden cuando se tiene alguna idea de la totalidad. Así es con el oyente ingenuo. Aún los ejercicios de decodificación fonológica están contextualizados en la totalidad del texto. Aún la debilitación de las consonantes del inglés está relacionada

con el tema de la 'malnutrición'.

Ofrecemos constantemente en los ejercicios una visión del texto como una totalidad. Aún el contexto local del 'co-text' está ubicado con referencia a algún tópico a través de una cadena semántica o la estructura lógica. Skimming and scanning (en la forma de recuerdos de otros ejercicios -por ejemplo los de preparación 'presetting') están constantemente al servicio de los problemas locales de resolver tal o cual problema de entender frases.

Los ejercicios son trozos del texto presentados de tal manera que hay un problema para resolver. Esto es, son contextos locales que incluyen un espacio para permitir que el aprendiz use su capacidad de cognición. Las divisiones del texto hablado están marcadas bajo rubros (Tema I, II, etc.) para el mejor entendimiento del estudiante.

Siguen algunos ejemplos de ejercicios que corresponden aproximadamente a la lista de las estrategias que proporcionó Lautamatti al principio del trabajo (véase el problema). Queremos subrayar la palabra 'aproximadamente'. La relación estudiante-texto es, como hemos señalado arriba, multicausal.

DIAGRAMA VII. La correspondencia (aproximada) entre la lista de estrategias de Lautamatti y los ejercicios en las tres Unidades.

	Unidad y Ejercicio
(1) Leer la información sobre el contexto para darse una perspectiva del texto como una totalidad y proporcionar un propósito a su lectura.	antes de aproximarse al texto.
(2) Ampliar esta información y crear anticipaciones sobre el texto.	
(3) Retomar (check) sus anticipaciones a través de adelantarse en el texto (previewing)	I. 1 & 2
(4) Leer grandes rasgos (skimming)	I. 7
(5) Leer para buscar cosas específicas	I. 4
(6) Adelantarse (previewing)	I. 1
(7) Lectura detallada para encontrar información detallada	I. 3
(8) Distinguir las ideas principales de las ideas más importantes	II. Presetting
(9) Reconocer cuando la determinación del significado preciso no es importante	II 8
(10) Distinguir lugares donde la comprensión es difícil mientras que lee a grandes rasgos	I 8 b

II. LOS ANALISIS DE LA ESCUELA DE BIRMINGHAM.

a) La cadena de los actos informativos.

Los miembros de la escuela de Birmingham están muy consciente de no haber resuelto el problema de 'lengthy informing moves'. Las cadenas de actos informativos que parecen ser los inevitables constituyentes del discurso académico evidentemente demandan un análisis más sutil (de mayor 'delicacy'). Tal vez una solución al problema sería intentar unir el análisis de entonación de Brazil con el análisis de monólogo de Montgomery. No lo he intentado aquí. El trabajo sería de tal complejidad que necesitaría una tesis en sí mismo. La solución aquí se ha buscado a otro nivel del análisis - en la cohesión.

b) El problema epistemológico.

Hay aspectos del discurso que no se puede incluir en el sistema de Birmingham. El caso clave es la metáfora. Es especialmente evidente en el diálogo con el industrial (el fin: 'them and us') pero el mismo problema surge también en 'malnutrition'. Se puede entender una afirmación como 'We' re all in the same boat' como un acto informativo. Sin embargo, ¿cuál es exactamente la información comunicada? Hay un discurso de emoción y actitud que sobrepasa en importancia cualquier otra. Decepción, invocación de la ideología dominante: necesitamos categorías de análisis que enfocan sobre la intención del hablante cuyo interés es disminuir el abismo real entre sus intereses y los de sus trabajadores.

En breve, vamos a necesitar el análisis del discurso a la manera francesa.

REFERENCIAS

- 1 Jakobson Roman: Lingüística, Poética.
Tiempo. Ed. Critica (1981)
- 2 Oller J. Language tests at school
Longmans 1979 pp. 2-4-5
- 3 Lantamatti Liisa: Developing materials for teaching reading
comprehension un a second language
- 4 Halliday M. y Hassan: R. Cohesion in English
Longmans (1976) P. 2
- 5 O'Neill R. y Scott R. Viewpoints
Longmans (1975)
- 6 Halliday Michael. Learning how to mean
Edward Arnold (1975)

LA BIBLIOGRAFIA

- Augstein Harri y Thomas Laurie:
 Is Comprehension the Purpose of reading?
 Centre for the Study of Human Learning (CSHL)
 University of Aston. Birmingham. England. (October 1976).
- Brown Gillian: Listening to Spoken English.
 Longmans (1977)
- Coulthard R. M. An introduction to discourse
 analysis. Longmans (1977)
- Coulthard. M. and Montgomery M.; Studies un discourse
 analysis (esp. Caps. 1,3,4) Routledge (1981)
- Gimson A.C. An introduction to the pronunciation
 of English. Edward Arnold (1970)
- Halliday Michael: Language Structure and
 Language function.
 en Lyons: New Horizons in Linguistics.
 Penguin (1970)
- Halliday M. and Gassan: R. Cohesion in English
 Longmans (1975)
- Krashen S. and Terell. C. The Natural Approach:
 Language acquisition un the classroom
 Pergamon (1983)
- Kress Gunther: Halliday: System and
 function in Language (1976)
 esp. Cap. 5 y 12. Oxford
- Piaget Jean: 6 estudios de psicología.
 Seix Barral (1967)
- Piaget Jean: La psicología del niño. Morata (1969)
- Piaget Jean: Biología y conocimiento.
 Siglo XXI (1969)
- Piaget Jean: La formación del símbolo
 en el niño. Siglo XXI (1973)
- Sinclair, J. and Coulthard RM. Towards an analysis
 of discourse Oxford (1975).

Thomas Laurie: A personal construct
approach to learning in education.
training and therapy CSHL (July 1977)

Thomas, Angstein et al. The self organized
learner and the printed word CSHL (1978)