

**ALFAL XIII
SAN JOSE, COSTA RICA FEBRERO 2002**

**PROGRAMAS DE COMPUTO PARA EL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA
Conferencia plenaria**

Prof. Dr. Max S. Echeverría
Universidad de Concepción, Chile
mechever@udec.cl

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) en todos los campos de la producción, la cultura, las relaciones sociales, el entretenimiento, la educación, la ciencia y la política han producido en nuestro mundo contemporáneo un cambio cualitativo. No hay prácticamente actividad humana que no haya sido afectada en mayor o menor medida por las técnicas digitales. El video, la computación, el CDROM y los multimedios han cambiado nuestra forma de trabajar y de pensar.

La Lingüística, nuestra Lingüística, no podía quedar ajena al cambio y es así como hoy en día operamos con diccionarios en formato electrónico, traductores automáticos, atlas lingüísticos computarizados, software educacional para aprender idiomas, etc. La Dialectología, la Lexicografía, la Psico y Sociolingüísticas, la Neurolingüística, abren nuevos caminos gracias a los instrumentos digitales que han venido en su ayuda.

Por otra parte, nuestros países hispanoparlantes han tomado conciencia de la necesidad de realizar una Reforma Educacional centrada en formar un ciudadano capaz de construir sus propios aprendizajes, más preocupado de adquirir nuevas y mejores competencias y no tanto en acumular datos. La Reforma debe apuntar a la contextualización del conocimiento y a la colaboración en el aprender.

Estas dos fuerzas, la del cambio tecnológico y la reforma educacional, nos han llevado a reflexionar sobre las prácticas lingüísticas en nuestros países hispanoparlantes, y muy en particular, sobre el rol de las TICs en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna.

En esta intervención, intentaré explorar la forma en que diversos programas computacionales están intentando apoyar el complejo proceso de adquisición y uso de la lengua por hablantes nativos de español.

Revisaremos áreas fundamentales como la variación de la lengua en el espacio, la naturaleza y desarrollo de la comprensión lectora, el vocabulario disponible, los tipos de textos que circulan en nuestra sociedad y la producción de discursos. Terminaremos con un llamado a integrar a nuestros actuales y futuros maestros de español en la gran tarea de producir software educativo lingüístico adecuado a nuestras necesidades e idiosincrasias lingüísticas particulares.

1. El español en el espacio: Variación Dialectal del Español.

Variación Dialectal del Español es un proyecto conjunto de investigación y desarrollo de las Universidades Brigham Young de los Estados Unidos y la Universidad de Concepción, Chile. Sus autores son los lingüistas Dr. Orlando Alba, de BYU, y el Dr. Max S. Echeverría de la Universidad de Concepción.

VDE es una aplicación Windows multimedial e interactiva desarrollada en lenguaje Authorware 4.0 de Macromedia. Está dedicada a ilustrar en detalle la riqueza dialectal de la lengua española. Nace de la necesidad de contar con una herramienta moderna, de amplio espectro, amena y confiable para el estudio de las diversas formas orales que la lengua española adopta en los diferentes países en que es lengua oficial.

El mérito principal de VDE emana del hecho de utilizar material lingüístico auténtico asociado a descripciones semitécnicas de los dialectos preparadas especialmente para este sistema informático. Ello se logra mediante la presentación de videoclips de la televisión de los países hispanoparlantes y de grabaciones de audio de hablantes de los mismos lugares.

Estructura del software.

El software consta de seis módulos a partir de los cuales el usuario podrá conocer, explorar y aprender acerca de las diversas variaciones que existen en el habla hispana a través de los diferentes países; podrá igualmente comparar los dialectos, identificarlos, y aprender sobre algunos de los proyectos de investigación internacionales relacionados con el tema. Junto al Menú Principal, el usuario encontrará una barra de navegación que le permitirá acceder en forma inmediata a cualesquiera de los módulos siguientes:

1.- Descripción del programa.

Aquí los autores explican la naturaleza, objetivos y estructura de la aplicación. Se da razón de cada uno de los módulos y se explica en detalle su funcionamiento.

2.- Tour por países.

En su primera parte, esta opción del programa lleva al usuario a recorrer los diversos dialectos mediante la presentación de variados clips de video. En una sección siguiente, se muestra el funcionamiento real de los restantes módulos que el interesado podrá visitar posteriormente en la forma y orden que desee.

Una interfaz de esta sección se muestra a continuación.



Gráfico 1. Interfaz del Tour de VDE

3.- Análisis por país.

Esta opción presenta en pantalla un mapa de Hispanoamérica y España, con una serie de 20 botones que corresponden a cada uno de los países donde el español es lengua nativa. Al hacer click sobre cualquiera de ellos, se ingresa a una interfaz que proporciona una breve descripción técnica del dialecto en cuestión, al mismo tiempo que ofrece al usuario ver cuatro videoclips de la televisión del respectivo país, y escuchar cuatro clips de audio de hablantes nativos de esa región.

Aunque esta primera versión de **Variación Dialectal del Español** contiene información sobre sólo 13 de los 20 países hispanoparlantes indicados en el mapa, esperamos, en una segunda versión, completar los datos relativos a los territorios faltantes.

Al hacer clic en cualquiera de los países en este mapa interactivo, se entra en el dominio respectivo. Imaginemos que hemos activado el botón correspondiente a República Dominicana, por ejemplo. Lo que aparecerá de inmediato en el monitor será lo que vemos a continuación.



Gráfico 2. Interfaz de República Dominicana en el Análisis por país

Como puede observarse, la pantalla ofrece a la izquierda un menú de 4 videos y 4 audios que el usuario puede activar. Al hacerlo se ejecutará en el recuadro central superior un clip de la televisión dominicana o se escuchará una entrevista a un hablante de este país. Al mismo tiempo, el interesado podrá leer una descripción del dialecto dominicano en que se señalan los aspectos fonológicos, sintácticos y léxicos que más se destacan en esta variante geolingüística. De esta forma, el estudiante podrá escuchar una muestra del dialecto y conjuntamente leer una descripción del mismo.

La estructura de la interfaz se mantiene para cada uno de los países hispanoparlantes en esta sección del menú general.

4.- Comparación de dialectos.

La interfaz correspondiente a esta sección otorga al usuario la posibilidad de comparar dos dialectos cualesquiera que él elija, mediante la observación cuidadosa, reiterada si se quiere, de dos clips de video o audio de los respectivos países. Una ilustración de la interfaz gráfica correspondiente se muestra a continuación.



Gráfico 3. Comparación de dialectos: selección de países

Una vez hecha la selección, el programa avanza a otra pantalla en que se realiza la comparación efectiva entre los dos dialectos elegidos. Ello se presenta así.

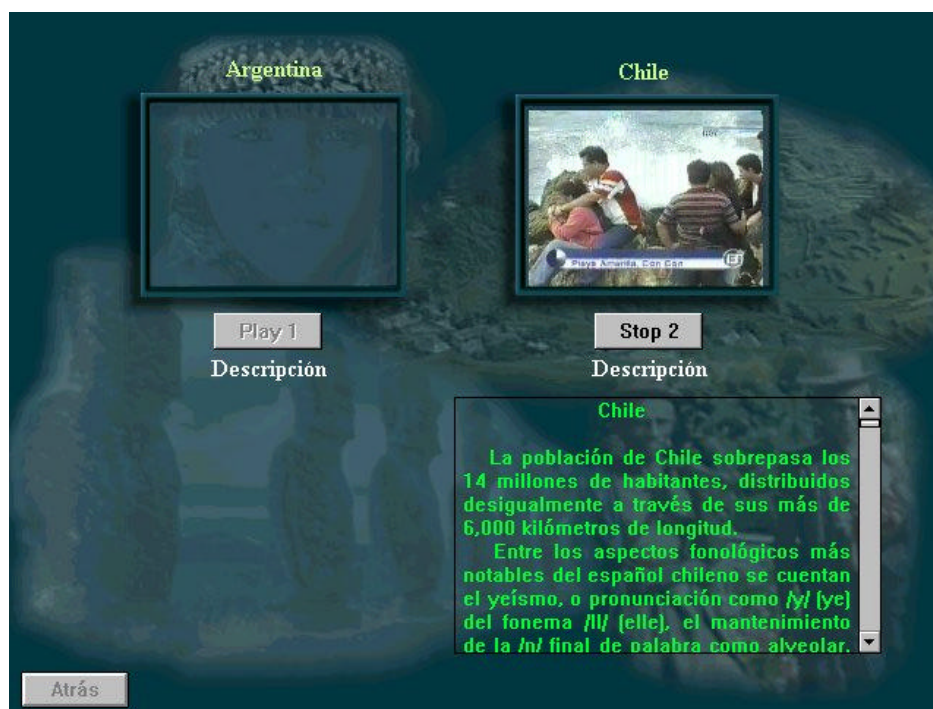


Gráfico 4. Comparación de dialectos

Como se puede observar, el usuario no sólo ve o escucha el clip sino que también puede comparar las dos descripciones de los dialectos en cuestión.

5.- Identificación de dialectos.

La tarea que plantea la sección quinta consiste en ver y/o escuchar un determinado clip elegido al azar por el programa, y decidir luego a qué país corresponde la muestra dialectal observada. Si el usuario se equivoca, el programa lo señala, indicando de inmediato de qué país se trata. La tarea no es sencilla, porque varios dialectos comparten algunos rasgos lingüísticos, por lo que la identificación resulta a veces bastante difícil. Veamos cómo aparece la tarea en el monitor.



Gráfico 5. Tarea de Identificación de dialectos en VDE

6.- Proyectos de investigación.

Por último, el módulo **Proyectos de investigación** presenta información sobre cuatro proyectos internacionales de investigación que están dedicados a estudiar y describir la variación de la lengua española en los diversos territorios en que es hablada. Se trata de proyectos en curso, de gran nivel científico y desarrollados por expertos lingüistas del ámbito hispanico. Los proyectos son:

- a) **Estudio coordinado de la norma culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica.**, dirigido por el Dr. Juan Lope Blanch del Colegio de México.
- b) **DIES-RTP. Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa: unidad y diversidad de la lengua**, a cargo del Dr. Raúl Avila del Colegio de México.
- c) **Varilex: Variación léxica del español en el mundo.** Su coordinador es el Dr. Hiroto Ueda de la Universidad de Tokio.
- d) **Atlas de dialectología hispánica**, dirigido por el Dr. Manuel Alvar de la Universidad Complutense de Madrid.

Al entrar en cualquiera de ellos se obtendrá una explicación del proyecto en referencia entregada por el responsable del mismo mediante un texto o un video. Veamos, por ejemplo, la interfaz del proyecto **Varilex**.



Gráfico 6. Información sobre el Proyecto varilex

Por último, el Menú principal, mediante el botón denominado "Créditos", entrega al interesado información sobre los autores y desarrolladores de la aplicación.

2. Comprensión lectora: Tiempo de Lectura y Lector.

No parece necesario argumentar demasiado para demostrar la importancia que las habilidades de comprensión lectora tienen en nuestro mundo de hoy. Quizás menos conocido es el hecho de que estas habilidades están escasamente desarrolladas en nuestros países. Las mediciones internacionales hechas recientemente muestran que la capacidad de lectura crítica y de comprensión situada son escasas en nuestra población.¹ Es por ello que en esta ocasión nos dedicaremos a examinar con algún detalle dos programas que se dedican al tema.

2.1. Tiempo de Lectura²

Tiempo de Lectura es un programa computacional hecho por latinoamericanos para hispano-parlantes que pretende aportar a la enseñanza de la lectura estratégica, interactiva y crítica. Sus autoras son las lingüistas dominicanas Liliana Montenegro y Margarita Haché.³

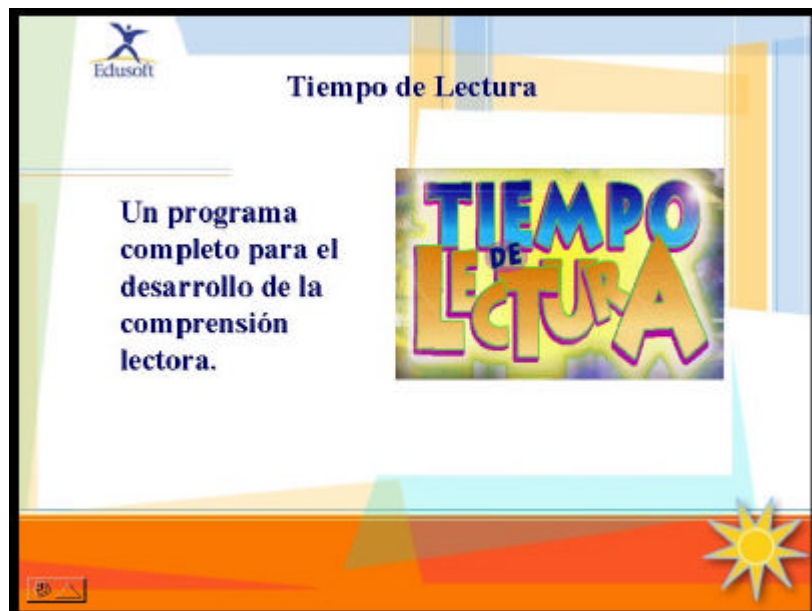


Gráfico 7. Portada de Tiempo de Lectura

Su propósito fundamental es contribuir al mejoramiento de la educación primaria a través de la formación de lectores críticos. En este sentido, el programa computarizado pretende: desarrollar en los estudiantes las capacidades cognitivas y metacognitivas necesarias para leer comprensivamente diferentes tipos de textos, propiciar la actitud crítica, cultivar el gusto por la lectura, proveer una capacitación adecuada a los avances tecnológicos de la sociedad actual.

En **Tiempo de Lectura** la comprensión de un texto escrito se concibe como la reconstrucción de su significado.

¹ Véase, por ejemplo el Informe de la OECD. V. OECD 2000.

² Agradecemos a las autoras la descripción del software que sigue a continuación.

³ L. Montenegro y M. Haché. **Tiempo de Lectura**. V. Montenegro y Haché 2001.

La lectura es un proceso en el cual interactúa la información no visual que posee el lector en sus estructuras cognitivas con la nueva información visual que proporciona el texto. El procesamiento que resulta de la interacción lector – texto - contexto es esencialmente dinámico y el papel del lector, por lo tanto, activo, crítico y creativo

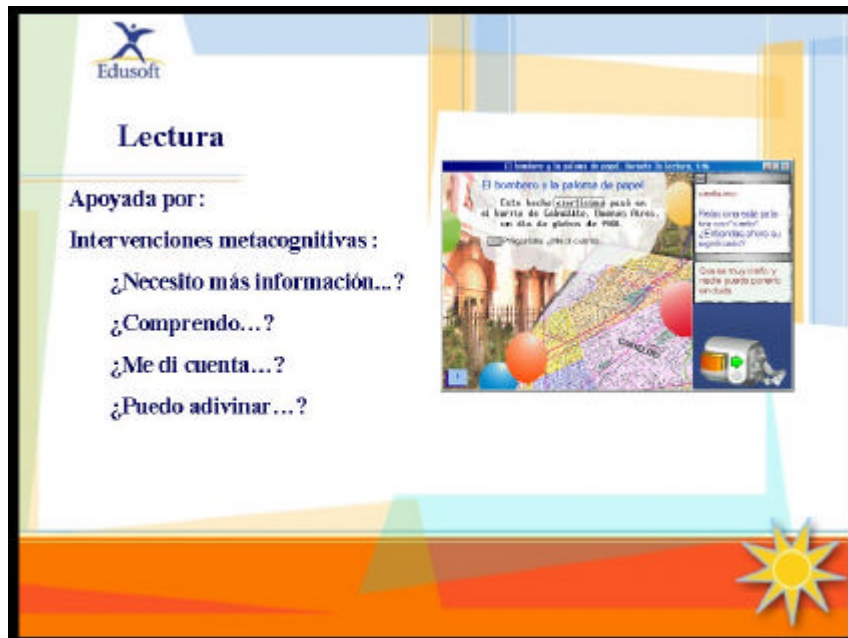


Gráfico 8. Intervenciones metacognitivas en Tiempo de Lectura

Los textos son breves, motivantes y estimulantes; no son sexistas ni racistas ni se prestan a ningún tipo de discriminación (social, religiosa, política o económica). Son adecuados a la madurez cognitiva y psicolingüística de los estudiantes.

Los géneros literarios incluidos en el programa cumplen con las siguientes funciones comunicativas: Informativa (centrada en la presentación de información), Expresiva (centrada en el emisor al enfatizar emociones, sentimientos, etc.), Literaria (centrada en el mensaje, resaltando la belleza del mismo), Apelativa (centrada en el receptor al pretender captar su atención y modificar su accionar)

Los géneros literarios utilizados son:

L. Preparatorias: leyendas, fábulas, cuentos y relatos, historias de vida, artículos informativos y poesías.

L. Iniciales: cuentos y relatos, historias de vida, artículos informativos y poesías.

L. Intermedias: cuentos y relatos, cuentos folklóricos y leyendas, artículos informativos, biografías y poesías.

L. Avanzadas: cuentos y relatos, cuentos folklóricos, artículos informativos, cartas, artículos de opinión, poesías y canciones.

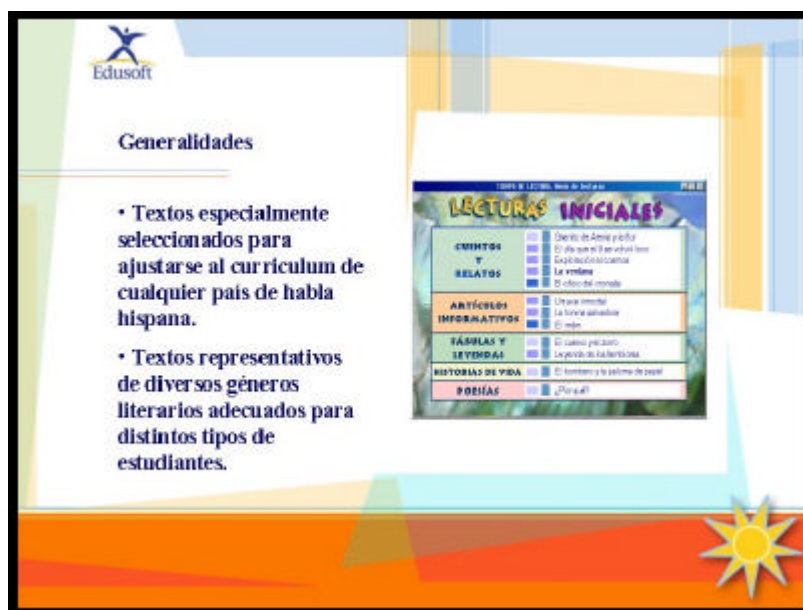


Gráfico 9. Tipos de textos en Tiempo de Lectura

Tiempo de Lectura está compuesto por 4 CD-ROM, correspondientes a cuatro niveles de dificultad. Estos niveles abarcan de tercero a octavo grado, es decir, una población estudiantil situada entre los 8 y los 14 años de edad.

Los lectores competentes por lo general utilizan un “plan de comprensión” para la lectura que implica el uso de estrategias específicas para cada etapa de la misma. Cuatro son las etapas que distingue Tiempo de Lectura: prelectura, lectura y poslectura.

En la prelectura: un vistazo preliminar al texto para evocar pensamientos o memorias relevantes, activar conocimientos previos a partir del autocuestionamiento y establecimiento de propósitos de la lectura.

Durante la lectura: comprensión del texto parafraseando las palabras del autor; monitoreo de la comprensión mediante el uso de claves contextuales para comprender palabras desconocidas o para formular inferencias; integración de nuevos conocimientos a conocimientos existentes revisando los propósitos de la lectura.

En la poslectura: síntesis de la lectura ya sea resumiendo la trama o la idea principal del texto; evaluación de las ideas expresadas en el texto; formulación de aplicaciones de las ideas del texto a perspectivas más amplias.

Antes de entrar a la etapa de poslectura propiamente dicha se encuentra la sección ¿Qué comprendimos?. Esta sección funciona como filtro, ya que en ella el usuario debe responder a una serie de preguntas para demostrar su comprensión de la lectura. Los textos necesarios para responder correctamente a las preguntas se encuentran disponibles en pantalla.

Incluye las siguientes secciones:

Pantalla titular – permite entrar en la ambientación y estimula la imaginación.
 Preparándonos para leer – incluye actividades para crear un clima agradable y activar esquemas mentales para la comprensión general de la lectura.
 Acercándonos a la lectura - permite generar hipótesis y predicciones sobre la lectura, incluye preguntas de opción múltiple y secciones donde cada niño puede agregar su propio texto.

Las intervenciones tienen un carácter opcional y están dirigidas a focalizar algún elemento. Se presentan en forma de preguntas: ¿Necesito más información...?, ¿Comprendo...?, ¿Me di cuenta...?, ¿Puedo adivinar...?

¿Qué comprendimos? – preguntas de verdadero-falso que permiten armar un rompecabezas. Se basan en comprensión del texto y no en memoria ya que el texto de referencia está disponible en pantalla.

En caso de que el estudiante no responda correctamente la mayor parte de las preguntas el programa le recomienda repetir la lectura, y no le permite seguir adelante con las actividades de Poslectura

¡ Te invitamos a explorar! – Son actividades complementarias que utilizan la re-lectura como estrategia clave para su resolución. Incluye actividades de relación, clasificación, secuenciación, síntesis, selección múltiple, sombreado de textos, sopa de letras, verdadero-falso, etc.

Las actividades se distribuyen en las siguientes secciones:

¡ Juguemos con las palabras! – repasa y refuerza el vocabulario del texto.

¡ Más para descubrir! - ejercicios para desarrollar la creatividad y analizar el sentido del texto en su totalidad.

¿Qué distingue a este texto? - Destaca las características particulares del género literario del texto.

Otro Tiempo de Lectura – Recomienda la lectura de otros textos relacionados con el texto original.

3. Lector: un software para el desarrollo de la capacidad de lectura crítica.⁴

Mónica Véliz y Jorge Osorio de la Universidad de Concepción, Chile, han desarrollado un software denominado **Lector**, que se centra en y tiene como propósito el desarrollo de la capacidad de lectura crítica. Pero... ¿qué entendemos por lectura crítica?

Leer críticamente significa ir más allá de descubrir las ideas fundamentales y seguir su desarrollo a través del texto, tarea de suyo compleja que exige al lector coordinar operaciones cognitivas diversas (de Vega, 1984; Just y Carpenter, 1987). Ser un lector crítico significa capacidad para buscar, seleccionar, organizar y sintetizar información de distintas fuentes y hacerla significativa para utilizarla inteligentemente en la solución de problemas, en la toma de decisiones, en la formulación de proyectos y otras situaciones

⁴ La caracterización que sigue es un resumen del artículo de los autores publicado en **RLA**. Ver Véliz 2001a. La evaluación del software se hace en Véliz 2001b.

complejas de la vida social y cultural. Significa también luchar contra el monolitismo de la interpretación, rechazar la pretendida transparencia del mensaje, descubrir de la mediación el punto de vista de comunicador y, por ende, discusión y cuestionamiento de las ideas, confrontación de puntos de vista. Pero, por sobre todo, leer críticamente implica desarrollar una capacidad estratégica que permita reflexionar sobre los propios procesos de comprensión y regularlos en función de necesidades y propósitos.

Lamentablemente, las capacidades señaladas no suelen formar parte de la competencia de lectura de los alumnos, incluidos los de educación superior.

Numerosas investigaciones realizadas en Chile (Peronard, 1989 y 1994; Parodi, 1992, 1993; Parodi y Núñez, 1992; Véliz y Riffo, 1992 y 1993; Núñez, 1997, entre otras) y en otros lugares informan bajos niveles de desempeño lector y ponen de relieve la tendencia de los escolares, básicos y medios, a procesar superficialmente el texto y a emplear repetidamente estrategias de memorización, de reproducción de la información o copia literal cuando se los enfrenta a tareas de lectura que requieren el uso de estrategias inferenciales complejas, como las implicadas en la determinación del sentido global del texto, el establecimiento de relaciones causales implícitas o la emisión de juicios valorativos.

En este contexto, el desarrollo de la capacidad de lectura crítica se perfila como un desafío para los educadores y los expertos en el diseño de textos y materiales de instrucción.

Fundamentos teóricos

Tres supuestos teóricos constituyen el fundamento que ha guiado el diseño y construcción del software:

- 1º) la idea de que el proceso de comprensión textual es de naturaleza estratégica (van Dijk y Kintsch, 1983; Nisbet y Schucksmith, 1987; Paris, Lipson y Wixson, 1994; Monereo et al, 1997);
- 2º) el supuesto de que el desarrollo de la capacidad de lectura crítica y estratégica requiere la mediación de los procesos de metacognición (Peronard, 1997; Monereo et al 1997; Nisbet y Schucksmith, 1987; Garner, 1987; Gordon y Braun, 1985; Baker y Brown, 1984; Kirby, 1984; Echeverría, 2000), y
- 3º) la idea de que el desarrollo del pensamiento crítico se favorece en ambientes de aprendizaje colaborativo como los que propician las tecnologías interactivas (Knuth y Cunningham, 1993; Chee, 1997; Rings, 1994; Sánchez, 1999).

Objetivos del software.

Lector fue construido con el propósito de apoyar a estudiantes de enseñanza media o superior para desarrollar estrategias de lectura que les permitan formarse como lectores reflexivos y críticos, conscientes de los procesos de lectura y capaces de controlarlos para alcanzar las metas propuestas.

Estructura y funciones del programa.

Lector es una aplicación Windows, desarrollada en Visual Basic, estructurada en tres módulos independientes: "Evaluación", "Ejercicios" y "Lectura Crítica", cada uno con sus propios sistemas de navegación, ayuda y comunicación.

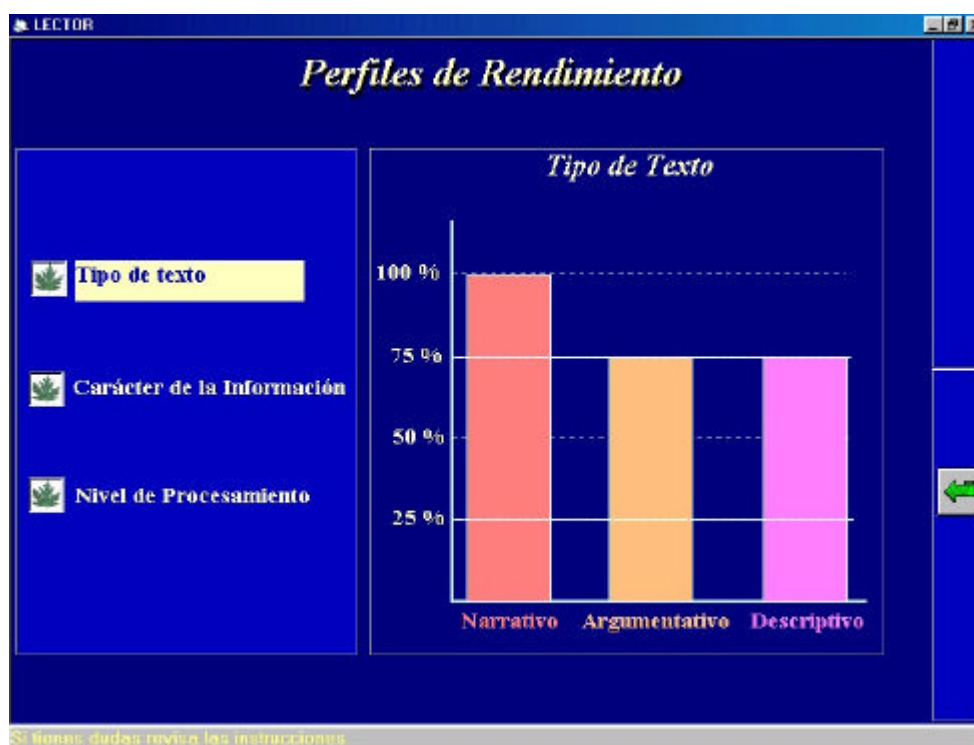


Gráfico 10. Lector: Módulo Evaluación. Rendimiento según tres parámetros

Módulo "Evaluación"

El objetivo de este módulo es apoyar al usuario en el diagnóstico de su competencia de lectura mediante la aplicación de pruebas que le proporcionan información sobre su desempeño y lo orientan respecto de sus capacidades como lector. Los instrumentos se diseñaron de acuerdo a tres parámetros: tipo de discurso, nivel de procesamiento y carácter explícito o implícito de la información requerida para responder (véase Véliz y Riffo, 1992 y 1993). Para agilizar el proceso de autoevaluación se adoptó la pregunta de alternativas; pero se le introdujo como variante la elaboración de un comentario, el que da oportunidad al usuario de reflexionar sobre la pregunta, su dificultad y el modo de responderla. Los resultados se presentan en porcentajes y se ilustran mediante Perfiles que grafican el desempeño atendiendo a los parámetros ya señalados. Existe también la opción de ingresar a las Claves de Respuesta, en donde se pueden revisar las respuestas y acceder a información sobre la naturaleza y exigencias cognitivas de cada pregunta. Con la información obtenida, el usuario está en condiciones de reflexionar sobre su desempeño lector y descubrir en qué aspectos de la comprensión está mejor y en cuáles debe mejorar.

Tanto las respuestas del usuario como los comentarios quedan registrados en las bases de datos del programa y pueden ser recuperados por el profesor para su estudio y evaluación.

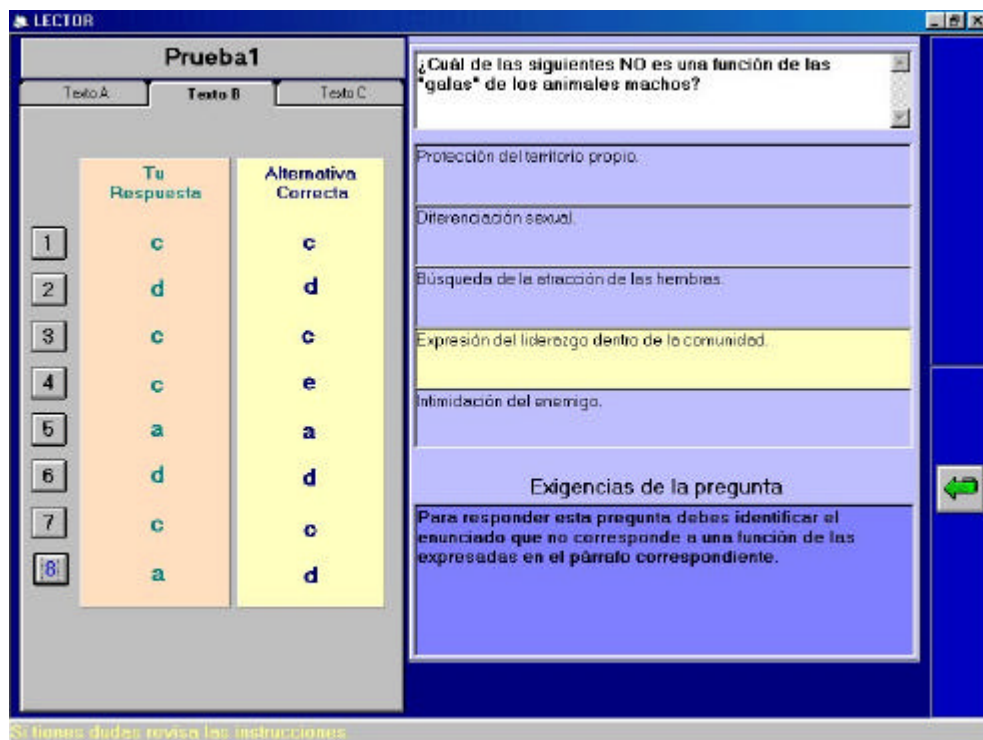


Gráfico 11. Lector: Módulo Evaluación. Revisión de las claves de respuesta

Módulo "Ejercicios"

El módulo "Ejercicios" está diseñado para promover estrategias cognitivas y metacognitivas (Flavell, 1979). Las primeras facilitan el proceso de comprensión textual, las segundas ayudan a comprender el proceso y a regularlo.

Los ejercicios tienen una estructura básica común que comprende cuatro pasos: (1) selección de un texto (2) lectura y análisis del texto (3) resolución del problema planteado y (4) evaluación.



Gráfico 12. Lector: Módulo Ejercicios. Presentación de texto en "Uso del Contexto"
 Durante el curso de los ejercicios, el usuario tiene acceso a tres herramientas: Ayudas, Glosario y Correo.

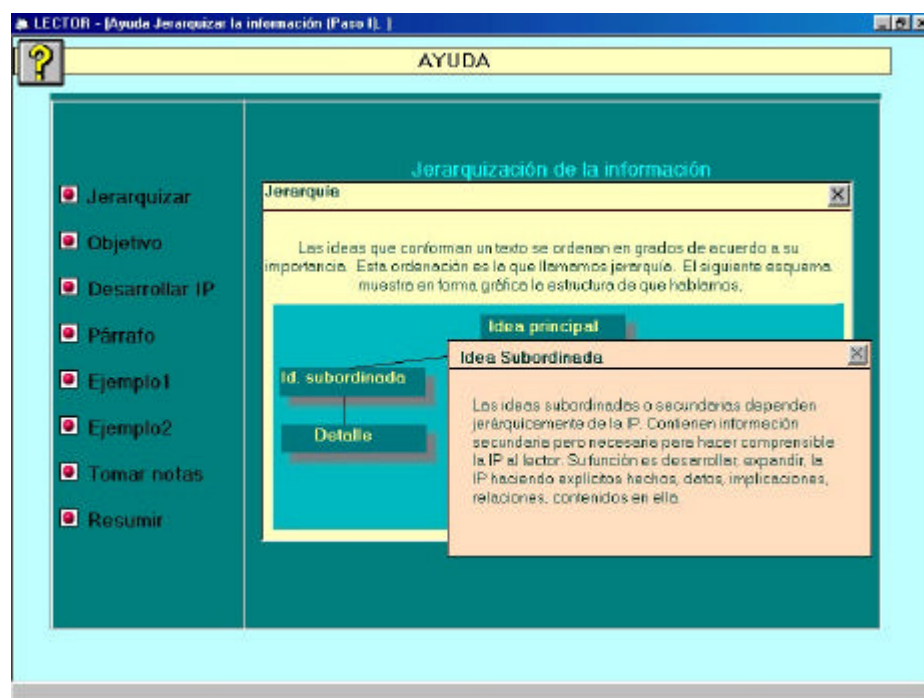


Gráfico 13. Lector: Ejercicios. Ejemplo de interfaz de la ayuda contextual

El Glosario respalda al usuario en la comprensión de la naturaleza de la tarea y en el análisis textual proporcionando definiciones de nociones teóricas, especialmente de lingüística del texto.

El sistema de Correo, especialmente desarrollado para este módulo, es un medio de comunicación personalizado que permite a los estudiantes hablar de sus problemas, dudas, dificultades o logros y al profesor monitorear el proceso y guiar a los alumnos hacia un comportamiento estratégico.

Los Ejercicios diseñados son los siguientes:

Idea principal

Está concebido como un tutorial que va guiando al usuario para descubrir la macroproposición de más alto nivel en el texto (Van Dijk, 1980 y 1983). El proceso se estructura en tres fases: (1) determinación del tema, (2) determinación de la idea principal y (3) distinción entre idea principal explícita e implícita. Se sugieren como estrategias examinar el título y la primera o primeras oraciones, buscar la cadena referencial dominante, identificar la oración de contenido más general, formular una hipótesis tentativa y verificarla (Bauman, 1990).

Jerarquización de la información

Se plantea como tarea construir la macroestructura semántica del texto (van Dijk, 1980, 1983) distinguiendo entre idea principal, ideas subordinadas y detalles. En una primera etapa se trabaja con párrafos breves y se apoya el proceso centrando la atención en las relaciones condicionales y funcionales que se establecen entre proposiciones (van Dijk y Kintsch, 1983). En una segunda etapa se trabaja con textos más extensos. Se comienza organizando jerárquicamente la información con ayuda de una plantilla, se autoevalúa luego lo realizado y, por último, sobre esta base se construye un resumen del texto leído.

Idea principal y orden retórico

Este ejercicio también se centra en la idea principal, pero propone como estrategia para descubrirla el uso del conocimiento sobre cuatro esquemas retóricos (directo, climático, inverso, interrogativo), que corresponden a formas convencionales en que los autores suelen organizar el discurso en función del acceso a la idea principal. Se trabaja en dos tareas complementarias: primero se infiere el orden retórico que estructura al texto y luego se usa ese conocimiento como guía para identificar la idea principal.

Estructuras textuales

Tomando como base la noción de superestructura o estructura esquemática (van Dijk, 1980 y 1983), este ejercicio propone al usuario usar como guía del proceso de construir la macroestructura semántica del texto la llamada estrategia estructural (Meyer et al, 1980; Sánchez, 1990), esto es, utilizar los conocimientos sobre las estructuras esquemáticas convencionales (argumentación, narración, etc.) como medio para acceder a las ideas

fundamentales del texto. La tarea se desarrolla en tres fases: (1) descubrimiento de la estructura que subyace en el texto y lo organiza como un todo (2) análisis del contenido textual en función de las categorías esquemáticas y (3) construcción de un resumen que integra la información previamente categorizada.

Uso del Contexto

Fundado en una perspectiva pragmática del discurso, este ejercicio está orientado a la aplicación de estrategias cognitivas discursivas contextuales (van Dijk y Kintsch, 1983) en la comprensión de textos. A partir de un texto que es rescatado en sus características gráficas, el lector debe caracterizar el contexto comunicativo, esto es, el o los enunciadores y destinatarios del discurso, el medio de comunicación en el que aparece publicado, el universo discursivo del que forma parte y los fines pragmáticos supuestos del enunciador. En una primera etapa, la descripción del lector es confrontada con la propuesta por el programa. El usuario debe extraer conclusiones de este análisis que le servirán de base para completar un test cuya exigencia es el manejo de gran parte de esa información contextual. La expectativa pedagógica sobre este tipo de actividad se vincula con una conciencia creciente sobre la situación de producción del discurso.

Búsqueda de Implícitos

Este ejercicio está constituido por dos pasos. En el primero, el objetivo es descubrir, en enunciados y textos breves, distintos tipos de implícitos, esto es, la información no expresa en el texto, pero que se desprende de él. Los tipos de implícitos considerados son: inferencia, presuposición, negación polémica, sobreentendido, supuesto (o premisa), ironía y sentido del texto (Alvarez, 2001). Esta parte está orientada al conocimiento teórico y a la aplicación de los tipos de información implícita. Para ello, el programa presenta un ejemplo seguido de un comentario que orienta respecto del contenido semántico implícito del enunciado. Luego, propone una formulación explícita del implícito específico, lo que sirve de modelo para que el usuario realice su propio análisis con otro enunciado. El segundo paso consiste en el análisis de la información implícita en textos más extensos. Los usuarios no sólo deben formular explícitamente contenidos que en el texto aparecen implícitos, sino que además deben categorizarlos según la tipología practicada previamente. La exigencia de la tarea está dada por un análisis más exhaustivo tanto en el nivel oracional como en el local y global. Para alcanzar eficiencia en este trabajo, se requiere el uso apropiado de las estrategias cognitivas semánticas, detección de contenido implícito, y pragmáticas, conciencia de los fines pragmáticos (van Dijk y Kintsch, 1983).

Formulación de hipótesis

En este ejercicio, el lector se enfrenta a la tarea de interpretar el sentido de un texto cuya estructura textual o discursiva presenta algún grado de complejidad (ordenación no canónica del acontecer temporal, tratamiento irónico del tema, uso de metáforas, alto número de implícitos, etc.). La estrategia que se propone al lector para construir el sentido textual es la formulación de hipótesis. El texto, previamente dividido en fragmentos significativos, se va presentando segmento por segmento y en relación con cada uno se le pide al usuario que genere una explicación tentativa de los hechos a que se hace referencia:

¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? (Graesser et al, 1995). Para hacerlo debe basarse en las claves textuales disponibles y su conocimiento de mundo. Terminada la lectura, se elabora una interpretación global del texto y se fundamenta. Para cumplir esta tarea están disponibles, además del texto completo, las hipótesis previamente formuladas e información complementaria sobre el autor, el contexto, el universo discursivo, etc.

Módulo "Lectura crítica"

Lectura crítica está concebido como un escenario con múltiples ambientes de trabajo en el que un grupo de estudiantes guiados por un tutor estudian en profundidad un tema relevante en el área de las ciencias o las humanidades y trabajan colaborativamente para resolver problemas que se plantean en relación con él.

El punto de partida es la elección del tema, para cuyo tratamiento se ha seleccionado previamente un conjunto de textos y otros materiales informativos (registros de audio, documentos gráficos, videos, etc.).

Para cada tema se formula una serie de problemas (una pregunta o planteamiento inicial) a los que los alumnos deben dar solución. Lo esencial en este trabajo lo constituye el proceso que media entre el planteamiento del problema, su resolución y los procedimientos de autoevaluación que le siguen (Davidson, J. et al, 1994).

La interfaz central del módulo está pensada como una mesa de trabajo en la que el usuario tiene ante sí un problema y un conjunto de carpetas con materiales de consulta (textos, videos, imágenes, audio), que debe leer o revisar.



Gráfico 14. Lector: Módulo de Lectura Crítica. Despliegue de materiales de consulta (texto y video).

Para la interacción con los materiales de trabajo, los usuarios tienen a su disposición varias herramientas: una Ayuda, que proporciona información general sobre el módulo y el funcionamiento de sus distintos componentes; un Glosario, que contiene definiciones simples de términos especializados usados en los textos y una ventana de edición para tomar Notas durante la lectura, la que mantiene el registro activo durante toda la sesión.

En el momento en que los usuarios están listos para resolver el problema ingresan a Resolución, el espacio diseñado para registrar la respuesta. Finalizada esta etapa, el programa deriva hacia otro ambiente de trabajo, Autoevaluación. Para llevar a cabo este proceso, el sujeto dispone de herramientas especiales: un modelo/ejemplo de respuesta o una lista de criterios de desempeño aceptables, una Guía de Autoevaluación en la forma de preguntas que estimulan el autoexamen, una ventana para tomar Notas y un formulario para escribir el Informe de Autoevaluación.

En conexión directa con la plataforma descrita, el programa tiene diseñados dos ambientes interactivos a los que el usuario puede ingresar en cualquier momento: Intercambio de Experiencias y Panel de Discusión. Se trata de sitios virtuales cuya estructura sigue el modelo típico de los *newsgroup* y cuya función es posibilitar el trabajo colaborativo para dar solución a los problemas.

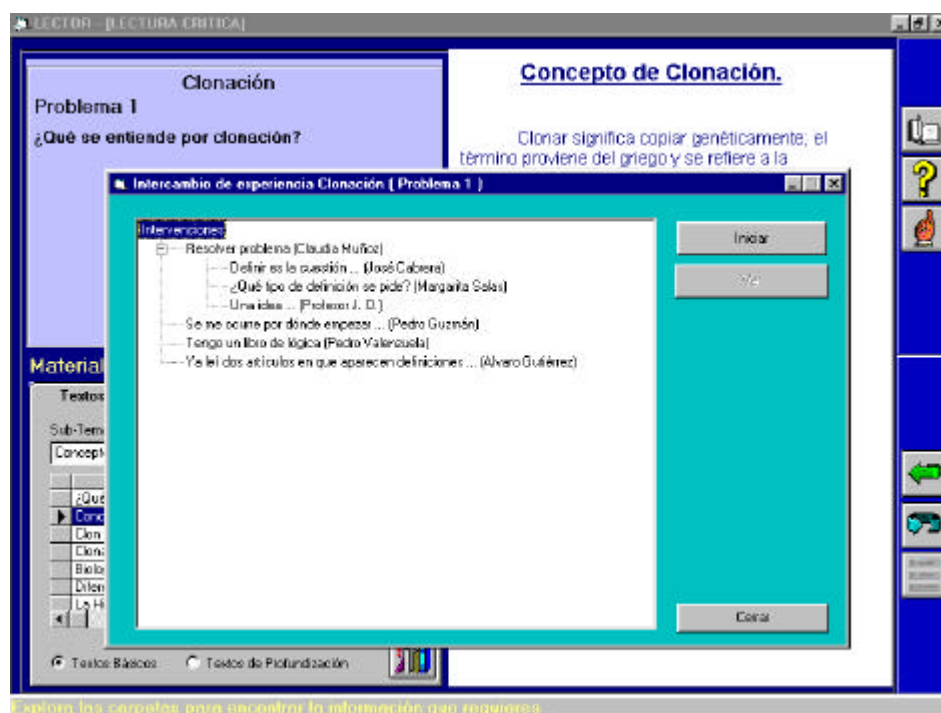


Gráfico 15. Lector:Lectura Crítica. Ejemplo de intervenciones en "Intercambio de experiencias".

Tanto las respuestas que dan los estudiantes a los problemas como los autoinformes que generan y sus intervenciones en los sitios de discusión quedan registrados en las bases de datos de LECTOR y disponibles para que el profesor tutor las utilice.

Lectura crítica se perfila claramente como un sistema interactivo que replica las situaciones reales de lectura, en las que los lectores se enfrentan a tareas complejas que requieren el uso de la metodología de solución de problemas para manejar en forma inteligente información heterogénea, proveniente de fuentes muy diversas y que debe ser analizada críticamente para ser transformada en conocimiento significativo.

LECTOR como Sistema de autor

Además de los tres módulos que componen la interfaz del usuario, LECTOR cuenta con un módulo de administración, "Tutor", el cual permite a los profesores asumir el control de los contenidos del programa. Los paneles de control de "Tutor" facilitan el acceso a la base de datos y permiten ingresar, actualizar o eliminar registros de datos y, además, interactuar con los alumnos a través del Sistema de Correo.

Función del profesor

El uso de los computadores en la sala de clases ha producido un profundo impacto en las funciones del profesor. Un cambio importante, como señalan Squires y McDougall (1993), lo constituye el aumento significativo de las funciones de tutoría, en las que el profesor trabaja con un solo alumno o con pequeños grupos.

En LECTOR, las funciones tutoriales son de gran importancia, tanto que el propio programa las tiene incorporadas a través del Correo en el módulo "Ejercicios" y de Intercambio de Experiencias en el módulo "Lectura crítica", como ha podido verse.

Es preciso destacar, sin embargo, que para el buen funcionamiento del sistema es crítico que el profesor desempeñe también la función de facilitador del aprendizaje. Ello porque el enfoque estratégico y metacognitivo a partir del cual hemos construido el programa requiere que los estudiantes asuman el desafío que LECTOR plantea y se comprometan en forma personal con los objetivos que este les propone y, en este punto, la intervención del profesor es determinante.

4. Vocabulario disponible.⁵

Suele distinguirse en Lingüística Aplicada entre léxico *frecuente* y vocabulario *disponible*. El primero está constituido por el conjunto de los vocablos de mayor ocurrencia en una muestra representativa de textos procedentes de variados submundos: literatura narrativa, prensa, poesía, teatro, etc. El vocabulario disponible, sin embargo, está constituido por los términos que con mayor facilidad acuden a nuestra mente cuando enfrentamos lingüísticamente una situación determinada⁶. Así, si se nos pregunta por ejemplo qué

⁵ Más detalles pueden leerse en Echeverría 2001.

⁶ Para la noción original de disponibilidad léxica véase el artículo de G. Gougenheim et al. **L'elaboration du Français Fondamental**. Una bibliografía actualizada de los estudios de disponibilidad en el ámbito hispánico puede encontrarse en la tesis reciente de Ma. Victoria Mateo García, **Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social**.

palabras se nos ocurren de inmediato en relación con *Cuerpo humano*, un 90% de los sujetos incluirían entre sus primeras respuestas ítemes tales como *ojo*, *nariz*, *boca*, *brazo*, *mano*, *pierna*, etc. Estas son las palabras más disponibles en el centro de interés *Cuerpo humano*. Por el contrario, voces tales como *piel*, *uña* y *peroné* podrán también aparecer en nuestros listados, pero su ubicación será mucho más tardía. Decimos que estas últimas palabras son vocablos con menor índice de disponibilidad.

Los caudales léxicos obtenidos mediante las técnicas propias de la frecuencia léxica difieren bastante de los obtenidos con la metodología de la disponibilidad. Las listas ordenadas por frecuencia distan mucho de las listas ordenadas por índices de disponibilidad. Los vocablos más frecuentes son las preposiciones, los artículos y conjunciones; los términos más disponibles varían según el tema de que se trate y son en su inmensa mayoría, sustantivos.

¿Qué hace, pues, que ciertos términos tiendan a aparecer mucho antes que otros? ¿Qué lleva a los hablantes a seleccionar los ítemes de acuerdo al centro de interés de que se trate? ¿Por qué ciertos términos aparecen tan fuertemente asociados a otros? Estas y otras preguntas similares nos obligan a reflexionar sobre la naturaleza psicolingüística del léxico en la mente, esto es, cómo se organiza en el cerebro el conocimiento que del vocabulario tiene el hablante.

Redes semánticas: el modelo conexionista.

Uno de los modelos psicolingüísticos más aceptado en la actualidad es el conexionista. En esta perspectiva los vocablos están organizados en la mente formando un complejo sistema reticular. Los nodos son las palabras (o quizás solo las raíces) que se ligan a cientos o miles de otros nodos mediante uniones nerviosas de forma muy similar a como las neuronas se conectan entre sí a través de sus dendritas. El significado de una palabra-nodo radicaría en **sus relaciones con las demás en el sistema**.

Un estímulo léxico determinado produciría en esta red un sinnúmero de **activaciones** nodales. La propagación de dicha activación (ingl. spreading activation) haría que en un momento dado todo el árbol de relaciones estuviese activado. Al mismo tiempo, y en forma paralela, factores contextuales u otros causarían la **inhibición** de aquellos nodos que parecieran estar entregando información no relevante para el propósito en curso. Así explicaría este modelo la forma en que un término resulta asociado a tantos otros. En fracciones de segundos, el sistema elegiría el complejo semántico más adecuado al estímulo léxico inicial. Según sea la tarea de comprensión o de producción, la entrada al sistema sería a través de un complejo de señales acústicas o de un campo semántico respectivamente.

Desde los primeros trabajos de Rumelhart y McClellan, los investigadores han seguido elaborando este modelo conexionista sobre la base de las redes neuronales que son en el fondo complejas teorías computacionales de sistemas de procesamiento paralelo y distribuido de la información⁷.

⁷ Véase por ejemplo J. L. McClellan y D. Rumelhart. 1986.

La psicolingüista británica Jean Aitchison ha discutido en detalle cuál sería el diseño general que exhibiría el lexicón mental de acuerdo al modelo conexionista. Al terminar su análisis, ella concluye:

“... una mirada a la organización general del lexicón mental. Se trata de una mezcla heterogénea, producto de la evolución, en que las diversas partes han llegado a una extraña amalgama: los dos principales componentes están organizados de modo diferente, uno para la producción fácil y el otro para una rápida comprensión. Ambos se traslapan e interactúan con otros aspectos del lenguaje y de la cognición.” (Aitchison, p. 231)⁸

Descripción del software.

Armados con estas herramientas teóricas, procederemos a continuación a describir la estructura y las funciones del software de vocabulario disponible.

En una reciente investigación que concluyéramos con Alba Valencia, recogimos el léxico disponible de una muestra de 2.100 estudiantes chilenos de todo el país en 18 *centros de interés* o áreas temáticas, a saber, Problemas del ambiente, Política, Medios de transporte, Procesos mentales, Juegos y entretenimientos, entre otros.⁹ Los datos acumulados en dicho trabajo constituyen la base léxica de nuestro software.

Vocabulario Disponible es una aplicación Windows escrita en Visual Basic y destinada tanto a evaluar el léxico disponible de un usuario hablante nativo de español de Chile como a favorecer el aprendizaje de nuevo vocabulario sobre la base de tareas interactivas y herramientas operativas.

A diferencia de otros programas de vocabulario que circulan en Chile y que presentan dialectos del español totalmente alejados de nuestra realidad lingüística¹⁰, **Vocabulario Disponible** se basa en la modalidad de lengua propiamente chilena, aunque privilegiando la norma culta que la escuela debe enseñar. El material léxico con que se trabaja ha sido validado para nuestro medio, porque corresponde a datos obtenidos directamente de una muestra representativa de sujetos chilenos, como se explicara más arriba.

Diseño y funciones.

El **Menú** de entrada ofrece tres módulos que el usuario puede seleccionar: Introducción, Diagnóstico y Tareas.

La **Introducción** explica la naturaleza y funciones del programa. Allí el estudiante obtiene información sobre lo que es la disponibilidad léxica, en qué consiste un centro de interés o a qué se refiere el análisis de campos semánticos; así también encuentra allí la descripción

⁸ Jean Aitchison. 1994.

⁹ Alba Valencia y Max S. Echeverría. V. Valencia 1999.

¹⁰ Nos referimos, por ejemplo, a programas del tipo de **Mi primer diccionario interactivo, genial y alucinante**, de Zeta Multimedia, Madrid, 1995, que entregan una selección léxica y una pronunciación totalmente alejadas de nuestra realidad.

de cada una de las tareas que podrá utilizar. La Introducción informa igualmente sobre aspectos teóricos tales como la organización del léxico en la mente, la estructura de los diccionarios y sus diversos tipos.

El **Diagnóstico** brinda al sujeto la posibilidad de evaluarse con respecto al vocabulario de que él dispone. El programa le ofrece 18 centros de interés o áreas temáticas en las que puede evaluarse, pero él decide en qué centros desea su diagnóstico. La interfaz que permite la selección de centros aparece a continuación.



Gráfico 16. Vocabulario Disponible: Selección de centros para el Diagnóstico

Hecha la selección, el usuario se somete a una serie de encuestas léxicas llenando una página virtual por cada centro escogido. La interfaz instruye al usuario para que ingrese todas las palabras que se le vengan a la mente con respecto al centro de interés específico con que se esté trabajando.

Terminadas las encuestas, el programa prepara y presenta el *diagnóstico personalizado*. Con respecto a cada centro, le informa al estudiante sobre su rendimiento y lo compara con el promedio nacional. De este modo el usuario sabe dónde se encuentra en relación con otros estudiantes del país. Al mismo tiempo, el Diagnóstico compara las respuestas con su base de datos y le señala al usuario que ha omitido una serie de términos muy “disponibles” en el centro, indicándole que ellos quedarán en el informe final para su estudio posterior. También el Diagnóstico le puede hacer ver que hay algunas respuestas que, probablemente, no pertenecen al centro y a continuación le ofrece un gráfico

estadístico de su rendimiento comparado con los promedios nacionales de respuestas en los mismos centros. La siguiente ilustración muestra el gráfico a que hemos hecho referencia.

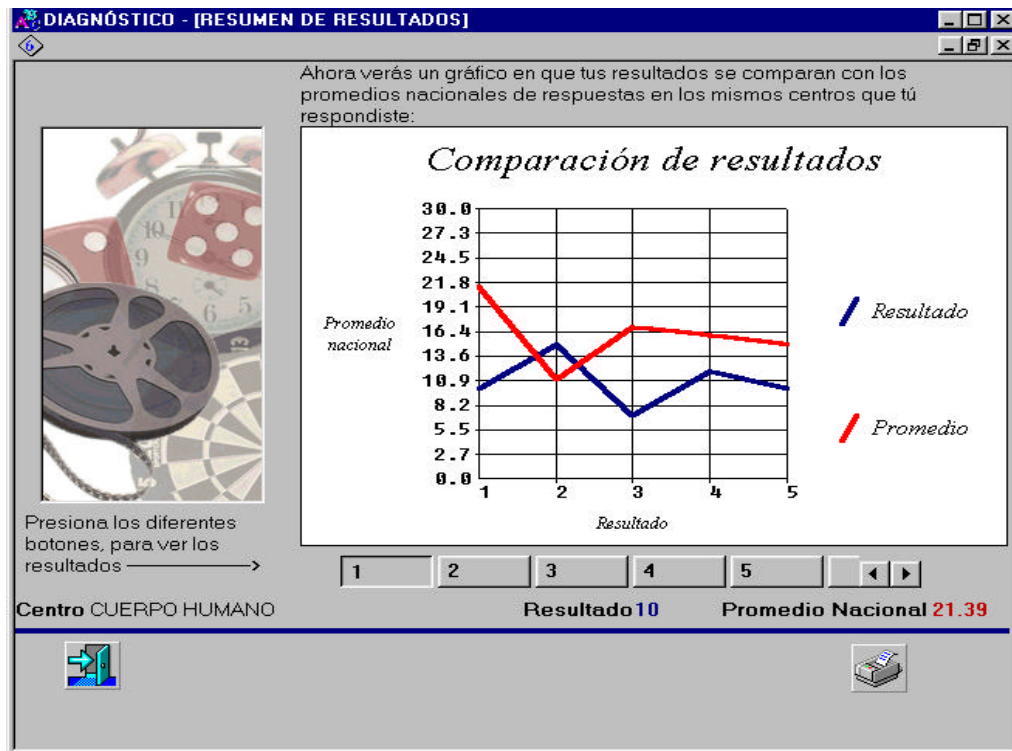


Gráfico 17. Vocabulario Disponible: Estadístico de resultados comparados.

Por último, el Diagnóstico prepara un informe que el sujeto puede imprimir o guardar como archivo de texto.

Como hemos visto, el Diagnóstico implica una interacción entre el conocimiento léxico del sujeto y el conocimiento léxico de la comunidad lingüística. Al señalársele los términos que no aparecieron en la encuesta, el usuario activará en su mente los nodos correspondientes a los nuevos vocablos y reconocerá en ellos ítemes conocidos o desconocidos. En el primer caso se reforzará el vínculo con el campo semántico y el término cambiará probablemente de un estatus 'pasivo' a uno 'activo'. En el segundo caso el sujeto iniciará un proceso de aprendizaje léxico incorporando un nuevo nodo a la red semántica.

La tercera entrada del Menú: **Tareas**, lleva a nueve ambientes de trabajo interactivo en que el sujeto puede realizar diversas actividades que involucran léxico español. El usuario elige la tarea y el centro de interés en que quiere trabajar. Las tareas ofrecidas son:

- Asociar una imagen a una de varias palabras
- Asociar una palabra a una de varias imágenes
- Mímica

Parear un vocablo con su definición
 Generación de un lexema según sus rasgos semánticos
 Clasificación de términos
 Vocablo discordante
 Exploración en lámina
 Concentración y memoria

Las dos primeras actividades requieren que el sujeto asocie una imagen con el término correspondiente. Un contador va mostrando el puntaje acumulado, el número de respuestas correctas y el de incorrectas. Ilustramos a continuación la interfaz de **Asociar palabra a imagen**.



Gráfico 18. Vocabulario Disponible: Asociar palabra a imagen

La tarea denominada **Mímica**, por su parte, hace uso de clips de video que representan un concepto que el joven debe descubrir.

Estas tres actividades requieren que el usuario active el campo semántico correspondiente a la categoría del centro con el cual se trabaja, para poder dar una respuesta exitosa. En caso de error, el software provee la respuesta correcta. Las tareas ofrecen una ayuda contextual en la que aparece una oración que da sentido al término aunque éste, obviamente, se ha elidido.

En **Parear vocablo con su definición**, aparece una columna de vocablos y otra de definiciones. El estudiante debe decidir qué definición corresponde a cada término del centro que ha elegido. Será necesario, por lo tanto, que el sujeto active el campo semántico,

busque el nodo correspondiente a un término, active su significado y con él elabore una definición que equivalga a alguna de las ofrecidas en la interfaz. Paralelamente, el sujeto puede haber leído las definiciones y manteniéndolas en memoria, compararlas con el significado asociado al nodo: una tarea bastante exigente desde el punto de vista del procesamiento de la información. Quizás por esto es una tarea que muchos estudiantes han preferido evitar al usar el software.

La tarea siguiente es muy particular. Requiere que el usuario descubra el término que involucra los rasgos semánticos dados. Así, por ejemplo, para los rasgos

Ave, gallinácea, anda más que vuela, relativamente pequeño, comestible,

el software espera la respuesta **perdiz**. Esta actividad la denominamos **Generación de lexema en campo semántico**.

La tarea en cuestión exige una revisión del módulo semántico del lexicón mental para encontrar el conjunto de rasgos semánticos que esté asociado a través de la red, con un determinado nodo léxico. No es un trabajo ligero y por ello los estudiantes que evaluaron el programa calificaron esta actividad como “muy difícil”.

En **Clasificación de términos**, la labor consiste en decidir qué subcategoría del centro es la más adecuada para incluir el vocablo dado. De esta manera, frente a las categorías

Cocina
Asientos
Materiales, y
Genéricos

por ejemplo, el término **banqueta** queda mejor clasificado en *Asientos* que en cualquiera otra subdivisión del centro. La búsqueda en este caso deberá privilegiar los vínculos con los **superordinados**, ya que se trata de una relación jerárquica de inclusión.

En **Vocablo Discordante**, el estudiante debe decidir qué palabra no pertenece al campo semántico ilustrado por los otros términos. Es la tarea que otros denominan “Término excluido”. El gráfico 19 la ilustra.



Gráfico 19. Vocabulario Disponible: Pantalla de Vocablo Discordante

El sujeto puede explorar un centro determinado gracias a la actividad denominada ***Exploración en lámina***. Aquí la selección de un ítem proporciona información específica: su definición y una frase de contexto. La interfaz presenta un conjunto de imágenes que el sujeto puede seleccionar libremente. Al no tratarse de una actividad competitiva, los estudiantes manifestaron que “no era un ejercicio interesante”.

Por último, ***Concentración y Memoria*** es un juego de descubrimiento de parejas, términos e imágenes que aparecen como naipes en distintos lugares de un recuadro de 4 x 4. También éste es un juego muy popular que recibe diversas denominaciones. La interfaz correspondiente:

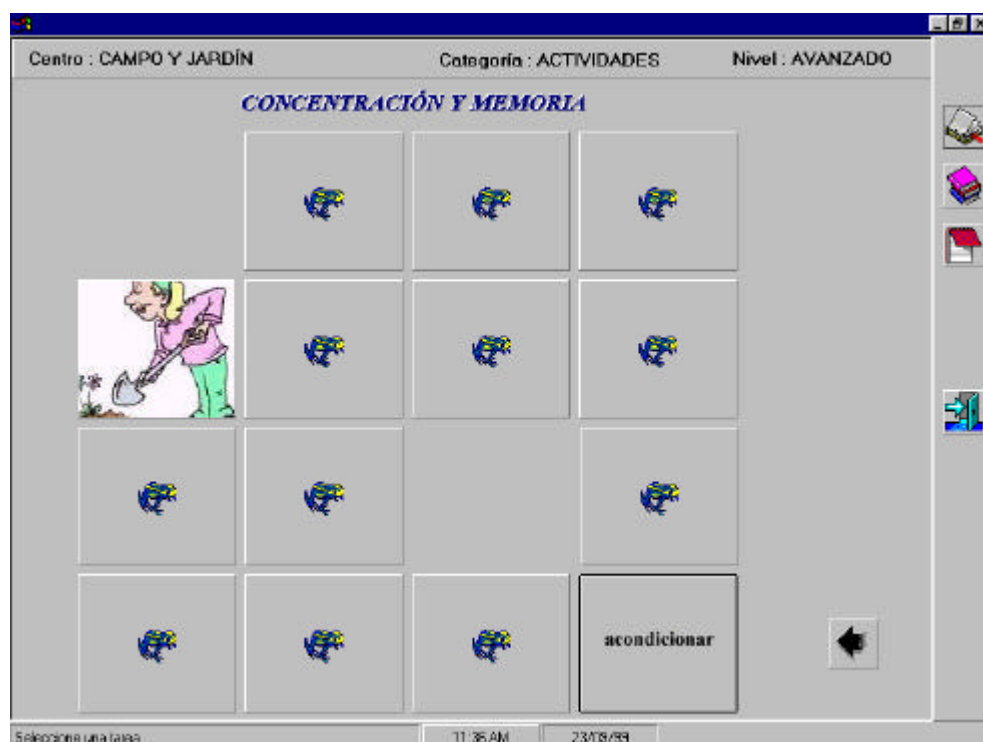


Gráfico 20. Vocabulario Disponible: *Concentración y Memoria*

La navegación por el software es transparente y está siempre determinada por las preferencias del usuario.

La herramienta llamada **Glosario** permite que el estudiante busque cualquier término de la base de datos como si fuese un diccionario en línea. Otra herramienta designada como **Notas al Profesor** ofrece la posibilidad de que el joven haga comentarios o preguntas que el Profesor podrá responder luego en forma asíncrona.

Estructura de la base de datos.

Cada vocablo constituye un registro de la base de datos Access que permite todas las Tareas recién descritas. Los campos asociados a cada forma (palabra) son:

Centro, Subcategoría, Nivel de dificultad, Imagen, Video, Definición y Contexto

En este momento la base cuenta con 3400 registros, 1900 imágenes y 50 videoclips.

El software como sistema de autor.

Por las características de la base de datos recién descrita, se puede advertir que el programa tiene la estructura de un sistema de autor (authoring system), ya que permite incorporar nuevos ítemes léxicos con sus definiciones y contextos, otras imágenes y videos que entrarán a estar disponibles para cualquiera de las tareas reseñadas. Esto mismo hace posible y fácil la mantención del software.

¿Qué y cómo se aprende con *Vocabulario Disponible*?

La utilización del software por adolescentes nos ha mostrado el enorme interés que el programa despierta en ellos. Lo toman como un juego y un desafío. Hemos logrado así la motivación inicial.

El **Diagnóstico** hace que el joven tome conciencia de qué sabe, cuánto sabe y qué vocabulario adicional podría aprender. Con el informe personalizado en mano, el estudiante puede recorrer las áreas semánticas que quiera utilizando los escenarios interactivos de las distintas tareas. Al hacerlo, deberá realizar diversas operaciones cognitivas: asociación, clasificación, síntesis y exploración; también tomará conciencia de la organización del léxico en la lengua y podrá desarrollar estrategias metacognitivas de búsqueda, definición y uso de elementos léxicos que no conocía o que conocía sólo en parte. Mediante las **Notas al Profesor** reflexionará para interactuar asincrónicamente con su maestro y éste podrá entregarle una respuesta personalizada.

Utilización pedagógica.

Creemos que **Vocabulario Disponible** es una herramienta pedagógica flexible. Instalado en estaciones autónomas, los estudiantes pueden trabajar en parejas. El profesor de una asignatura cualquiera puede motivarlos con respecto a un tema de tipo ecológico, por ejemplo, y luego enviarlos a trabajar con el programa en el centro *Problemas del ambiente*. Los juegos de léxico correspondientes no solamente harán consciente al estudiante de su léxico disponible en el área sino también despertarán en él variadas interrogantes gatilladas por el vocabulario allí encontrado. Si el maestro está motivado y tiene tiempo, podrá ingresar nuevos ítems y nuevos centros de interés que le sean de particular importancia pedagógica.

5. Pragmática lingüística: Actos de Habla.¹¹

La forma en que los seres humanos, desde los primeros años de vida, desarrollan su “competencia comunicativa” sigue siendo un ámbito de incógnitas que desafía a lingüistas, neurólogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, cognitivistas y demás estudiosos de la conducta humana. Nuestra capacidad de realizar actos lingüísticos que nos permiten comunicarnos verbalmente supone un “saber hacer” que se desarrolla desde la primera infancia en nuestras prácticas comunicativas. Cada individuo de una determinada comunidad sabe perfectamente cómo dar una orden, cómo formular una petición o como aseverar algo. Este software no se propone enseñar cómo realizar estas operaciones. El propósito de **Actos de Habla** es que el usuario tome conciencia de algunos de los mecanismos que están operando cuando el lenguaje cumple con su función de permitir comunicarnos.

Juana Puga y Claudia Muñoz son las autoras de esta aplicación multimedial interactiva.

¹¹ Lo que sigue es un extracto del artículo de Juana Puga en RLA 2001.

Tipología de Actos de Habla de John Searle

La teoría de los Actos de Habla del filósofo del lenguaje John Searle (1975), con la que se trabaja en este software, responde a una identificación entre lenguaje y acción: hablar es actuar. Esta idea se contrapone a la percepción que se tenía antes en la que al lenguaje sólo se le adjudicaba la capacidad de describir el mundo. El modelo de Searle tiene sus precedentes filosóficos en John Austin y en Ludwig Wittgenstein.

Searle considera que todo AH está constituido por tres actos: el acto locutivo que corresponde al acto de decir algo; el ilocutivo que es el acto que realizamos al decir algo y el acto perlocutivo que corresponde a la consecuencia que produce en el oyente, en las cosas y en el propio hablante la emisión de los dos actos anteriores.

Se ha concentrado la mayor parte de la información teórica del software en el **Glosario**, en la **Ayuda General** y en la ayuda específica del ejercicio **¡Nada que ver!** De esta forma, el estudiante al que sólo interese realizar los ejercicios, puede hacerlo recurriendo sólo esporádicamente a estos apartados.

Searle distingue cinco tipos de AH, a saber: los asertivos, los directivos, los compromisivos, los expresivos y los declarativos. (V. Moreno Cabrera 1994).

Estos cinco tipos de AH tienen una *Fuerza ilocutiva* distinta. La finalidad *ilocutiva* de los AH *Asertivos* compromete al hablante a expresar la verdad de la proposición enunciada. Los AH *Asertivos*, dado que se sustentan en una creencia, pueden valorarse según el juicio de verdadero/falso. La finalidad *ilocutiva* de los AH *Directivos* es provocar una actuación futura del interlocutor. La finalidad *ilocutiva* de los *Expresivos* coincide con la expresión del estado psicológico del hablante relativo al contenido proposicional. Los AH *Compromisivos* comprometen al hablante a realizar una conducta futura. La ejecución de los AH *Declarativos* determina la correspondencia entre el contenido proposicional y un estado de cosas. Así, por ejemplo, si el acto de casar se realiza felizmente, su consecuencia será que junto con proferirlo un cura en una iglesia, dos personas se convertirán en marido y mujer.

Objetivos generales de Actos de Habla

Actos de Habla es una aplicación windows, multimedial e interactiva destinada a ser usada por estudiantes de los dos últimos años de enseñanza media y de los dos primeros de universidad. El propósito de este software es que los estudiantes conozcan y sean capaces de aplicar la tipología de Actos de Habla (AH) acuñada por Searle (1975).

El software está compuesto por cinco tareas que responden a diversos objetivos.

Clasificando Actos de Habla y **Buscando parejas** son ejercicios inductivos que tienen por objeto, en primera instancia, que los estudiantes tomen conciencia de la estrecha relación que existe entre hablar y actuar y, posteriormente, que sean capaces de identificar el Acto de Habla (AH) que realizamos al emitir un determinado enunciado. **¡Nada que ver!**

permite al estudiante conocer la estructura de un AH y las condiciones con las que éste debe cumplir para funcionar adecuadamente. **Descubriendo Actos y Macroactos** permite tomar conciencia de que en el uso cotidiano del lenguaje los AH no aparecen de forma aislada y reconocer el AH que caracteriza ya no a un enunciado en particular sino al conjunto de enunciados que forman un texto. Para terminar, un ejercicio de producción, **Lotería**, desafía al usuario a crear un texto utilizando adecuadamente AH previamente sorteados.

Actos de Habla, en la medida en que consigue que el usuario vaya tomando conciencia del modo de operar de los AH y, por extensión, del lenguaje, tiene un enfoque metacognitivo.

Descripción de los ejercicios

Clasificando Actos de Habla

Searle concibió su tipología de AH observando las distintas cosas que hacemos al producir un enunciado. Al finalizar esta tarea, el usuario reconocerá que hay diferencias significativas entre enunciados tales como: “pásame la sal”, “¡qué feliz estoy!”, “los declaro marido y mujer!”, “prometo volver temprano” y “ayer llovió en Concepción” y que cualquier otro enunciado que aparezca en una determinada situación comunicativa puede identificarse con alguno de los anteriores.

El ejercicio comienza con una **Introducción** que induce al usuario a pensar en el vínculo existente entre decir y hacer cosas y presenta la tipología de AH mencionada. Posteriormente, el usuario debe clasificar bajo los rótulos: *AH Directivos*, *AH Aseverativos*, *AH Compromisivos*, *AH Expresivos* y *AH Declarativos*, los AH que aparecen en los diálogos que se le presentan en clips de videos o en dibujos. De este modo, al agrupar bajo el rótulo *AH Directivos* enunciados como: “pásame la sal”, “¿podría cerrar la puerta?”, “te prohíbo salir”, etc. el estudiante va tomando conciencia de que más allá de su contenido semántico completamente diferente, estos enunciados tienen características comunes que hacen posible agruparlos. Asimismo, podrá percibir, por ejemplo, que enunciados aparentemente tan disímiles como lo son “los declaro marido y mujer” y “Pedro Andrés, yo te bautizo en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo”, tienen entre sí una afinidad que permite agruparlos bajo el último rótulo. Para realizar este ejercicio, el estudiante puede familiarizarse con la tipología de Actos de Habla de Searle recurriendo a la **Ayuda General** y al **Glosario**. Por otra parte, tiene la opción de reforzar la lectura de los enunciados que debe clasificar, escuchándolos. Los clips de video, los dibujos y los enunciados que acompañan al que debe ser clasificado tienen por objeto recrear la situación comunicativa que contribuye a determinar su significado.

Buscando parejas

El propósito de este ejercicio es el de reforzar en el alumno la tipología de AH recién aprendida, por medio de nuevos enunciados. Por otra parte, el estudiante ejercitará su capacidad de memorización.

Haciendo clic sobre las copas del recuadro de la izquierda el alumno debe descubrir las 18 parejas de AH que están ocultas. En cada oportunidad el alumno debe hacer clic sobre dos de las copas; al hacerlo se amplían, en los recuadros de la derecha, los dibujos “que se ocultan tras ellas”. En cada dibujo hay representado un diálogo con un AH. Cuando el enunciado de los dos dibujos corresponde al mismo AH el alumno gana un punto. Este juego puede ser realizado por uno, dos o tres jugadores

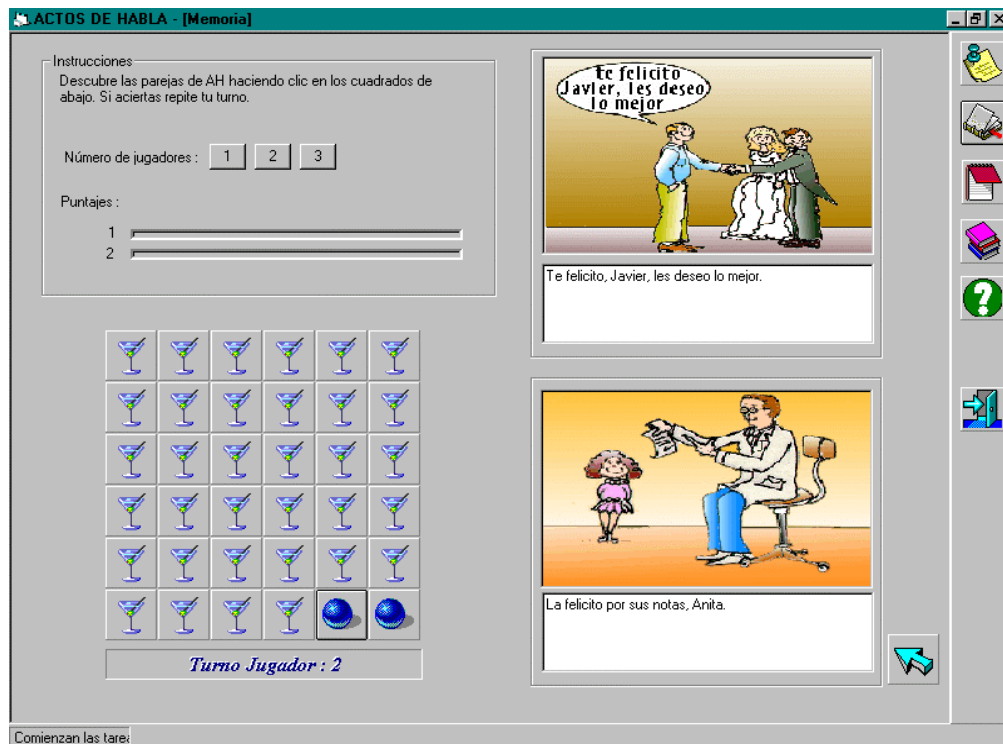


Gráfico 21. Actos de Habla: Clasificación

En el ejemplo (Figura 1) el jugador seleccionó correctamente una pareja de felicitaciones; un amigo felicitando a un novio: “Te felicito Javier, les deseo lo mejor” y un padre que felicita a su hija: “la felicito por sus notas, Anita”.

¡ Nada que ver !

El alumno, enfrentado a AH anómalos, tomará conciencia de cuáles son las condiciones que éstos deben reunir para ser “afortunados”. Asimismo, reconocerá que hay condiciones internas de cada AH y otras que le permiten adecuarse a una situación comunicativa en particular. Así, por ejemplo, comprobará que no basta que una orden esté bien formulada para que podamos proferirla, es necesario saber si quien la profiere tiene autoridad para hacerlo y si la situación comunicativa es la adecuada.

El ejercicio se introduce por medio de un ejemplo que tiene por objeto mostrar al usuario que la realización *afortunada* de los actos de habla depende de la presencia de ciertas características del contexto comunicativo que John Searle llama *Reglas o Condiciones de*

Fortuna. ¡Nada que ver! está compuesto por 16 cómics. Cada uno representa una situación comunicativa en la que se realiza un AH “anómalo”. El dibujo se presenta a la izquierda de la pantalla y las condiciones de fortuna a la derecha. La tarea consiste en seleccionar todas las condiciones de fortuna que no se cumplen en la imagen. Hay sólo una combinación correcta a la que el alumno debe acertar. El programa acepta hasta tres intentos fallidos, después pasa automáticamente a la tarea siguiente. En la barra de herramientas hay un botón de **Instrucciones** y uno de **Ayuda específica** a las que el usuario tiene la opción de acceder durante el desarrollo del ejercicio. Asimismo, la opción **Audio** le permite escuchar el diálogo representado en el dibujo.

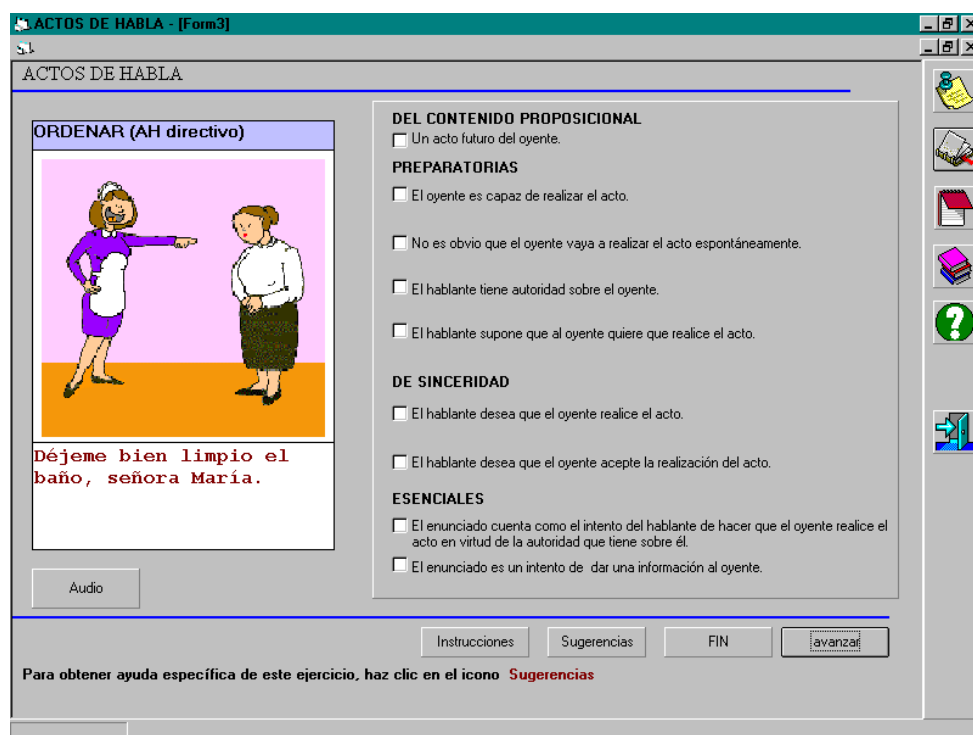


Gráfico 22. Actos de Habla: ¡Nada que ver!

Descubriendo Actos y Macroactos

Familiarizado con los diversos tipos de AH y con las condiciones necesarias para que los mismos sean “afortunados”, el estudiante debe ahora conocer la forma en que éstos se vinculan entre sí, porque es evidente que cuando hacemos uso del lenguaje los AH no aparecen en forma aislada. Este ejercicio permitirá al usuario ver cómo se estructuran los AH y de qué modo pueden supeditarse unos a otros. Así como a cada enunciado corresponde un Acto de Habla, a cada texto corresponde un Macroacto de Habla. La finalidad de este ejercicio es que el estudiante sea capaz de vincular el Macroacto de Habla con el sentido global del texto con el que se asocia.

El usuario se verá enfrentado a textos de diversa índole: cartas, letras de canciones, chistes, propaganda, etc. Le presentamos estos textos completos y, posteriormente, subdivididos en los AH que los componen. El estudiante deberá seleccionar, de entre cinco opciones, el nombre que le corresponde a cada AH. Asimismo deberá decidir a qué Macroacto corresponde el texto como totalidad.



Gráfico 23. Actos de Habla: Macroactos de Habla

El *Macroacto* del chiste corresponde a Preguntar, pero la pregunta va precedida por el AH Prevenir: “no vayas a ofenderte”.

Lotería

Este ejercicio tiene por objeto que el usuario -que ya reconoce los diversos tipos de AH y sabe que éstos no funcionan en forma aislada- sea capaz de utilizarlos correctamente en el momento de producir un texto.

Enfrentado a la primera pantalla, el usuario debe decidir si escribirá una conversación o un relato seleccionando uno u otro. Posteriormente, sorteará el título del texto que escribirá, los personajes que intervendrán en él y los AH con los que deberá elaborar sus enunciados. En la segunda pantalla el usuario encontrará los elementos seleccionados y un espacio en blanco para escribir su texto. Al finalizar la tarea, el texto quedará registrado para que el profesor, con posterioridad, pueda leerlo, corregirlo y dejarle al usuario sus comentarios. Por su parte, el alumno tendrá la opción de imprimir su texto y/o los comentarios del profesor.

6. Lingüística del Texto: Antex '98. Tutorial interactivo para el análisis de textos.

Antex'98 es una aplicación Windows interactiva y multimedial destinada a instruir sobre el Análisis de textos desde la perspectiva de la Lingüística del Texto, al mismo tiempo que ejercita al usuario en el análisis de piezas publicitarias y otros documentos de los medios. Son sus autores Marcela Ramos y Max S. Echeverría.¹²

El programa presenta un Menú inicial con las siguientes funciones: Introducción, Tutorial, Ejercicios y Test. La interfaz correspondiente se ilustra a continuación.

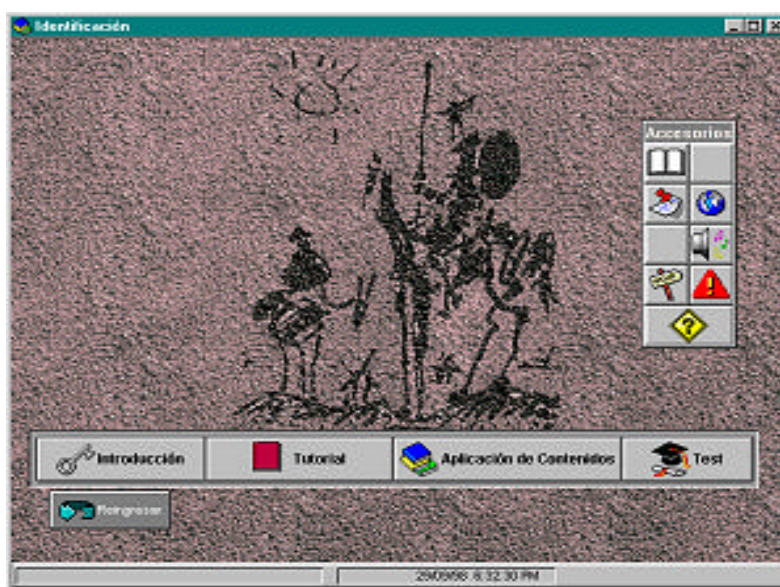


Gráfico 24: Antex '98. Menú principal

La Introducción presenta algunas nociones básicas sobre el lenguaje y la comunicación lingüística. El Tutorial guía al estudiante a través de 29 páginas interactivas que van desplegando los conceptos fundamentales de la Lingüística del Texto. La explicación de los mismos se da mediante un análisis aplicado a un póster que sirve de soporte a toda esta parte. Algunas de estas páginas incluyen preguntas que el usuario debe ir respondiendo para avanzar en el programa. Veamos un ejemplo de una página del tutorial.

¹² Para más detalles sobre la naturaleza y estructura del programa véase Echeverría 2002.



Gráfico 25: Antex '98. Tutorial

Las preguntas se superponen al texto en la forma siguiente:

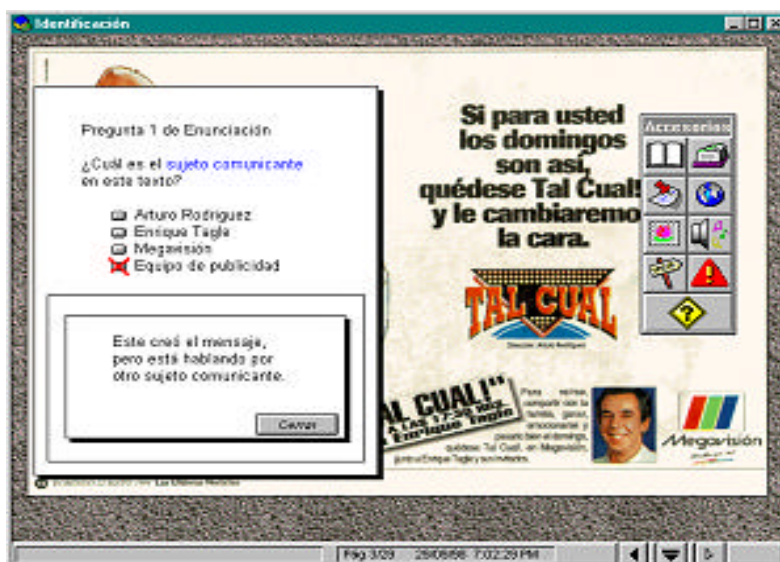


Gráfico 26: Antex '98. Preguntas en el Tutorial

De esta manera, el estudiante va viendo inmediatamente cómo se aplican los conceptos a un caso concreto, a un texto específico, y al mismo tiempo va verificando su comprensión de los temas tratados.

La interfaz del Tutorial ofrece también, aparte de los íconos de navegación, un conjunto de "Accesorios". Ellos le brindan al usuario una serie de opciones: puede ver un **Glosario** con la definición de todos los términos técnicos usados en el programa; puede consultar un **Mapa de Conceptos**, o puede dejar **Notas al Profesor**, relativas a las dudas que le plantea el programa u observaciones sobre su estudio del mismo. Posteriormente el Profesor podrá revisar estas notas y dejar a su vez comentarios para que el estudiante los considere y continúe el diálogo. También la caja de herramientas ofrece la posibilidad de seleccionar **música** que acompañe al estudiante en su revisión del software.

La sección dedicada a **Ejercicios** es tan o más importante que el Tutorial, ya que propone nuevos textos al estudiante para su análisis. Es apropiado destacar aquí el carácter multimedial del software, ya que por "texto" el programa entiende no solo un texto corriente, un póster de publicidad o imagen cualquiera, sino también un clip de video o un clip de audio. De esta manera el sistema permite interrogar tanto texto escrito como texto oral. Demás está decir que el libro tradicional no puede ofrecer esta dinámica de aprendizaje debido a la naturaleza escrita de sus páginas. La posibilidad que esta tecnología ofrece así para el análisis de los medios de comunicación orales es, indudablemente, de grandes proyecciones.

Veamos pues un ejercicio que utiliza un video.

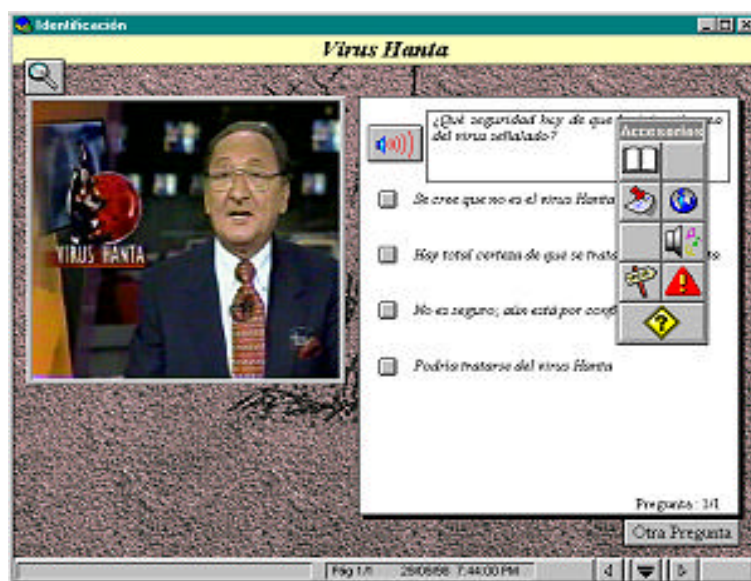


Gráfico 27: Antex '98. Ejercicios de análisis

Se trata en este caso de una noticia entregada por un conocido locutor de televisión. El estudiante ve y escucha el video y luego responde las preguntas que el profesor ha preparado en relación con este "texto", o más bien, discurso. Antex'98 incluye una opción de edición de nuevos textos que hace al programa prácticamente inagotable. Más adelante explicamos esta opción.

La última sección del programa ofrece una evaluación, mediante preguntas de selección múltiple, del conocimiento que el estudiante ha adquirido de los temas de Lingüística del Texto.

La siguiente ilustración muestra una página del test.

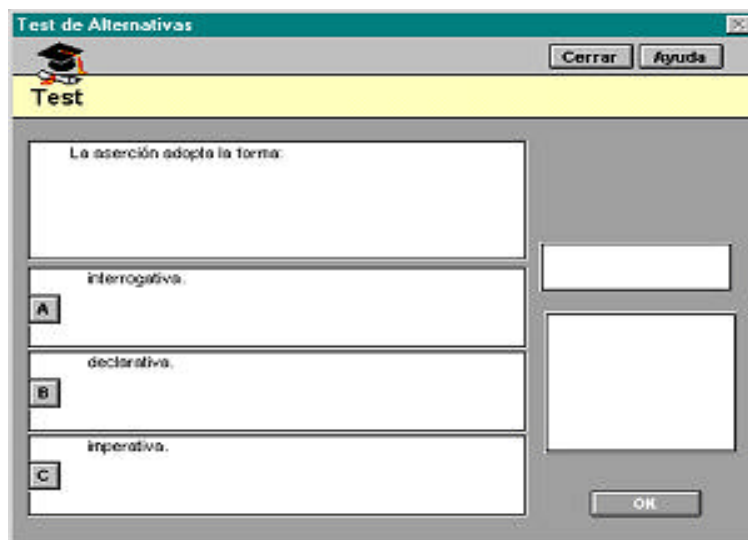


Gráfico 28: Antex '98. Test

El programa graba algunas de las actuaciones del sujeto, de tal manera que el Profesor puede posteriormente revisar las Notas que ha dejado el alumno junto a su identificación de número de RUT. El Profesor podrá ver la siguiente pantalla al revisar estas Notas.

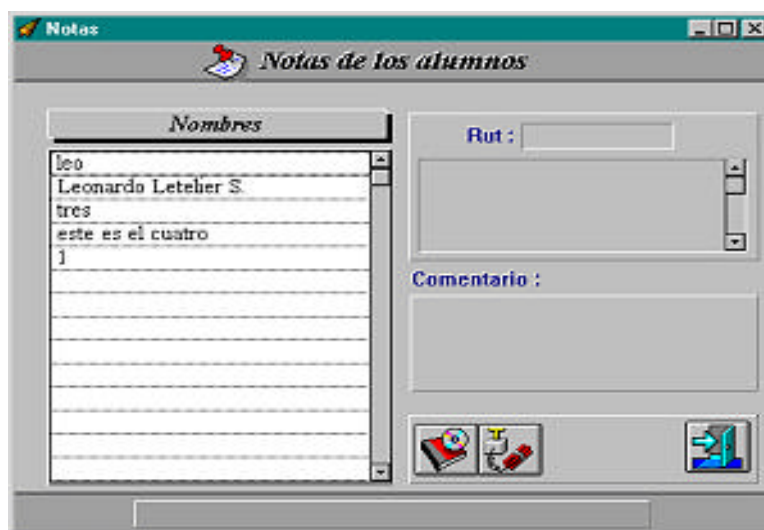


Gráfico 29: Antex '98. Notas del estudiante

Tal como lo anticipáramos más arriba, el software va acompañado por un Editor o Programa del Profesor que tiene la siguiente interfaz.

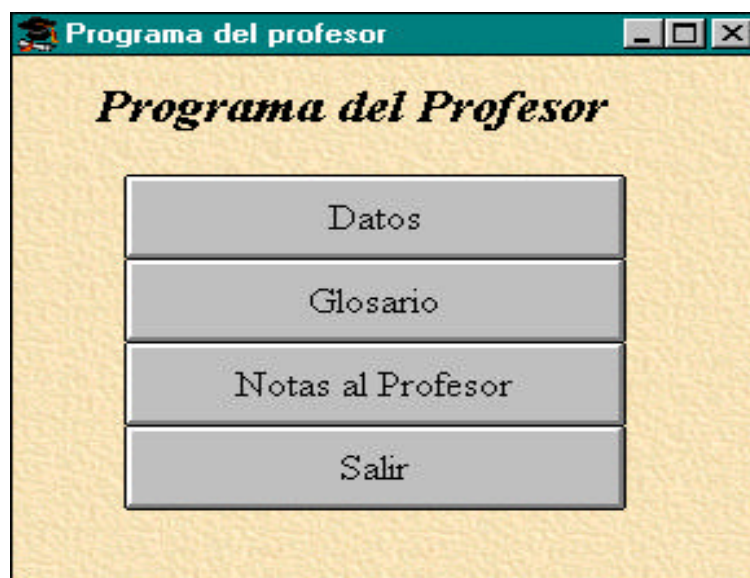


Gráfico 30: Antex '98. Programa del Profesor

Tal como se lee, el Programa del Profesor ofrece tres opciones de edición. **Datos** permite el acceso a la base de datos de textos y preguntas que el programa lector entregará como ejercicios. Es allí donde se establecen las asociaciones de textos (imágenes BMP, archivos Ascii, videos AVI, audio WAV) con sus correspondientes preguntas, alternativas de selección y retroalimentación. La opción **Glosario** abre el Glosario para su edición mediante adición, modificación o eliminación de ítemes conceptuales. Las **Notas al Profesor**, por último, dan al maestro del grupo la posibilidad de revisar y comentar las Notas dejadas por los estudiantes.

Utilización pedagógica de Antex'98.

El software es adecuado para estudiantes de educación media que necesitan aprender a analizar los mensajes que se transmiten por los medios de comunicación masiva. Por su carácter de *software de autor*, el profesor de aula puede incorporar sus propios textos y asociarles preguntas de evaluación. Estos “textos” pueden ser pósters, conversaciones en audio, videoclips, etc.

7. La integración del maestro en la producción de software para lengua materna.

Para terminar esta ya extensa presentación de software para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna, deseo hacer un llamado a integrar a los maestros de español en la producción misma de sistemas informáticos educativos. No se trata de postular que los profesores deban aprender complicados lenguajes de programación, teoría del diseño

gráfico ni nada por el estilo; se trata sólo del hecho de que existen hoy en día lenguajes de programación muy simples que no requieren de formación informática avanzada y que permiten a cualquier maestro producir una aplicación multimedial interactiva con unas pocas horas de trabajo. La gran ventaja de este enfoque es que el profesor de lengua puede él mismo decidir qué materiales empleará en su software, qué nivel de dificultad impondrá en sus materiales y, lo que es mejor, podrá modificar estas herramientas de aprendizaje a su entera voluntad cuando así lo estime necesario. Esta es una ventaja enorme cuando nos enfrentamos al grave problema de modificar un programa que nos ha llegado: por lo común, esto es imposible. La casi totalidad de los programas comerciales son cerrados y apenas si admiten agregar algunos ítemes.

Huelga decir, sin embargo, que no podemos aspirar a desarrollar personalmente aplicaciones informáticas de gran sofisticación. Animaciones complejas y evaluaciones sutiles han de quedar para programadores expertos que, generalmente, son profesionales muy caros: una cosa por otra...

Uno de estos lenguajes sencillos de programación es el llamado **Clic**, un software que además de ser fácil para los no iniciados, es gratuito. En efecto, cualquier interesado puede descargarlo de la red Internet desde la dirección del **Rincón del Clic** en España: www.xtec.es/recursos/clic. Cualquier maestro encontrará allí no sólo el programa sino además más de 500 aplicaciones desarrolladas por docentes de todo el mundo en muy diversas áreas del conocimiento.

En Concepción, Chile, nuestros estudiantes universitarios de pregrado en Lengua Española deben desarrollar como parte de la asignatura de Lingüística Aplicada, una aplicación Clic en lengua o literatura. Hasta el momento, hemos reunido más de 40 ejercicios Clic en Semántica, Ortografía, Lingüística textual, Literatura hispanoamericana, Teoría literaria, etc. Los estudiantes enfrentan la tarea inicialmente con gran aprehensión e inseguridad, pero al término del semestre entregan su trabajo con gran satisfacción y confianza. La mayoría de ellos estima que la experiencia fue novedosa, exigente y productiva. Algunos de ellos quedan motivados para seguir desarrollando materiales para sus clases futuras.

Yo insto en esta Plenaria a mis colegas lingüistas de Alfal que tengan interés en explorar este enfoque constructivista de aprender haciendo software para el aprendizaje del español a que nos unamos y solicitemos a la Asociación la creación de una Comisión de trabajo dedicada al tema. Dejo lanzada la propuesta.

Bibliografía

Aitchison, Jean. 1994. **Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon**. 2ª. ed. Oxford: Blackwell.

Alvarez, G. 2001. Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Baker, L. y A. Brown. 1984. Cognitive monitoring in reading, en J. Flood (Ed.); Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose. Newark, DE: IRA.

Bauman, J. 1990. Cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid: Visor.

Chee, Y. S. 1996. MIND BRIDGES: A distributed, multimedia learning environment for collaborative Knowledge building. International Journal of Educational Telecommunications, 2 (2/3), 137-153.

Davidson, J., R. Deuser y R. Stenberg. 1994. The role of metacognition in problem solving, en J. Metcalfe y A.P. Shimamura, Metacognition, Knowing about knowing. Massachusetts: MIT Press.

de Vega, M. 1984. Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.

Echeverría, Max S. 2000. Desarrollo de la metacognición lingüística mediante apoyo computacional. RLA 38, 61-74.

Echeverría, Max S. 2001a. Estructura y funciones de un software de vocabulario disponible. RLA 39, 87-100.

Echeverría, Max S. 2001b. Variación dialectal del español: software multimedial para su conocimiento.. Estudios Filológicos 36 [Universidad Austral de Chile], 117-127.

Echeverría, Max S. y Marcela Ramos. 2002. Antex '98: Un tutorial interactivo para el análisis de textos. En G. Parodi (Ed.). Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Valparaíso, Chile: Edics. Universitarias de Valparaíso UCV. Pp. 375-385.

Flavell, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34, 10, 906-911.

Garner, R. 1987. Metacognition and reading comprehension. Norwood, NJ: Ablex.

Graesser, A., E Bertus y J. Magliano. 1995. Inference generation during the comprehension of narrative of narrative text, en Lorch, R. y E. O'Brien (eds.), Source of coherence in reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gordon, C. y C. Braun (1985) Metacognitive processes: reading and writing narrative

discourses, en D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon y G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press.

Gougenheim, G. et al. 1964. *L'elaboration du Francais Fundamental*. París: Didier.

Just, M. y P. Carpenter. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, M.A.: Allyn y Bacon.

Kirby, J. 1984. *Strategies and processes*, en J. Kirby (Ed), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.

Knuth, R.A y D.J. Cunningham. 1993. *Tools for constructivism*, en T.M. Duffy, J. Lowyck y D.H. Jonassen (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*. Berlin: Springer-Verlag.

Mateo García, Ma. Victoria. 1998. *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.

Mateos, 1991. *Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora*. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.

McClellan, J. L y D. Rumelhart. 1986. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the microstructure of Cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Meyer, B., D.M. Brandt y C.G. Bluth. 1980. *Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students*. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Monereo, C. y M. Castelló. 1997. *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Moreno Cabrera, Juan Carlos .1994. *Actos de Habla: Definición y tipología. Actos de Habla indirectos. La lógica de los Actos de Habla*. En *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid. Síntesis.

Montenegro, L. y A.M. Haché de Yunén. 2001. *Tiempo de Lectura*. Israel: Edusoft Ltd. PUCMM y CET.

Montenegro, L. y A.M. Haché de Yunén. 1997. *Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura*, en M.C. Martínez (Comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Nisbet, J. y J. Schucksmith. 1987. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana S.A.

Núñez, P. 1997. *El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: una aproximación metacognitiva* en M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). 2000. Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. Canadá.

Paris, S., M. Lipson y K. Wixson. 1994. Becoming a strategic reader, en R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds), Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware: IRA.

Parodi, G. y P. Núñez. 1992. Estrategias lectoras en alumnos de educación básica, RLA, 30, 249-261.

Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. *Lenguas Modernas*, 19, 89-98.

Parodi, G. 1993. Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas. *Estudios Filológicos*, 28, 75-86.

Peronard, M. 1989. Estrato social y estrategias de comprensión. *Lenguas Modernas* 16, 19-32.

Peronard, M. 1994. La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. *Lenguas Modernas*, 21, pp. 81-93.

Peronard, M. 1997. Experiencia y conocimiento metacognitivos. *Signos*, 38-39, 121-131.

Puga, Juana. 2001. Una presentación del software multimedial *Actos de Habla*, RLA 39.

Rings, S. 1994. The role of computer technology in teaching critical reading. Maricopa Center for Learning and Instruction. Versión electrónica.

Sánchez, J. 1999. Construyendo y aprendiendo con el computador. Santiago de Chile: Centro Zonal Universidad de Chile- Proyecto Enlaces.

Sánchez, M. 1990. Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

Searle, John. 1975. *Actos de Habla*. Madrid. Cátedra.

Squires, D. y A. McDougall. 1994. *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Morata.

Valencia, Alba y Max S. Echeverría. 1999. Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos. Santiago y Concepción: Edics. Universidad de Chile y Universidad de Concepción. 429 pp.

van Dijk, T.A. y W. Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

van Dijk, T.A. 1983. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

van Dijk, T. 1980. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.

Véliz, M. y B. Riffo. 1992. Hacia un perfil de la competencia lectora RLA, 30, 273-290.

Véliz, M. y B. Riffo. 1993. Comprensión textual: criterios para su evaluación. RLA, 31, 163-190.

Véliz, M. 2001 a. Diseño de un software para el desarrollo de la capacidad de lectura crítica. **RLA** 39.

Véliz, M. 2001 b. Desarrollo de estrategias de lectura por medio del computador: evaluación de una experiencia. Estudios Filológicos.