

в области создания рекламных политических роликов обеспечивают позитивную оценку событий и влияют на благоприятное отношение общественности к конкретным кандидатам.

Как отмечает В.Г. Зызыкин: «Из всех видов средств массовой информации (СМИ) телевидению отдан приоритет не случайно. Главным преимуществом телевидения является демонстрация движущегося видеоряда. Телевизионное воздействие несет не сравнимую ни с чем эмоциональную нагрузку, которая со зрительными и слуховыми образами, в динамике проникает в сознание индивидуума. Телевидение одновременно внушает, заражает, демонстрирует объекты для подражания, осуществляет нейролингвистическое программирование и все это осуществляется с помощью особого инструмента, который Д.В. Ольшанский называет «показательством».

Телевидение создает у зрителей «эффект присутствия», который приводит к такому психологическому состоянию, при котором телеаудитория идентифицируется с демонстрируемыми событиями и их героями. При этом у человека доминируют эмоциональные компоненты сознания, его логика рассуждений приобретает черты иррациональности: «Я видел это собственными глазами, значит, это было на самом деле!». По данным Г.Г. Почепцова 69% получаемой с телеэкрана информации не дублируется словами. При этом аудитория запоминает 16% вербальных тем новостей и 34% визуальных. При воспроизведении информации только 15% опрошенных ошибаются в отношении визуальных тем и уже 32% при пересказе вербальных тем. В дополнение к этому — чем моложе аудитория, тем сильнее воздействие визуального ряда и прочнее усвоение получаемой информации.

Ни одно из средств массовой информации кроме телевидения не способно так тщательно формировать иллюзорные образы «осознанности выбора». Таким образом, психологическое обеспечение массовых коммуникаций сложный и многогранный процесс, в основе которого лежат методы психологического воздействия как прямого, так и манипулятивного характера.

Ángel Mujica
БГЭУ (Минск)

CRITERIOS PARA EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN DE MATERIALES COMUNICATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE). ANÁLISIS DE DOS CASOS PRÁCTICOS

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar dos actividades incluidas en diferentes manuales para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La primera de ellas está aquí identificada como Actividad A y lleva por título “¿Qué queremos hacer en este curso y cómo?” Esta actividad está incluida en la Unidad 2 e identificada con el número 10 en el libro *Gente (libro del alumno)*. *Curso de español basado en el enfoque por tareas*, escrito por Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas. La segunda actividad está identificada en este trabajo como Actividad B y está extraída de la Unidad 5 del Libro *Prisma*, Nivel A2 de la editorial Edinumen. Esta actividad se halla identificada en dicho manual con el número 5.3.

La evaluación de las mencionadas actividades se ha hecho tomando en cuenta 5 de los 21 criterios que formulan Lozano y Ruiz en su artículo "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos" publicado en 1996 en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre*. Los cinco criterios considerados en este trabajo son: *Relación, Autenticidad, Presencia e integración de destrezas, Dependencia e Implicación*. El análisis se ha hecho considerando cada uno de los criterios mencionados por separado y se ha aplicado en cada caso a cada una de las dos actividades consideradas tratando de establecer un análisis comparativo entre ambas. Al final del trabajo se presenta una conclusión del análisis realizado.

1. Relación: Se puede afirmar que en la Actividad A está presente este criterio por cuanto lo que se propone es promover la reflexión entre los alumnos sobre sus experiencias en el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, se busca vincular la tarea con el mundo real. Para hacer referencia a tales experiencias, el alumno deberá usar necesariamente el pretérito indefinido, que es uno de los objetivos de la unidad a la que pertenece la tarea.

Por su parte, los objetivos de la Actividad B están también vinculados con la tarea que se promueve. Estos objetivos son: practicar el uso del pretérito indefinido y contrastarlo con el pretérito perfecto. Al pedirle al alumno que narre la vida de uno de los personajes que aparece en el fragmento o que cuente algo insólito real o imaginario sobre su propia vida, se está promoviendo el uso de los ítems lingüísticos implicados, a otras tareas del mundo real.

2. Autenticidad: la lista de expresiones presente en la Actividad A constituye un texto real creado especialmente para "(...) responder a las necesidades concretas de la tarea y el estadio de aprendizaje" (G. Lozano, J. Ruiz Campillo, 1996: 140). Por esta y por otras consideraciones se puede decir que el criterio de Autenticidad está presente en esta tarea.

La Actividad B, por su parte, incluye un texto ya no creado especialmente para la tarea, sino un texto auténtico tomado de una obra literaria escrita en español. Por lo tanto, se puede concluir que en esta Actividad B se encuentra también el criterio de Autenticidad.

3. Presencia e integración de destrezas: la Actividad A está enfocada al desarrollo de la interacción oral. Ésta aparece como la destreza principal a desarrollar en la actividad. Sin embargo, según Lozano y Ruiz (1996: 140), la secuencia de uso de cada destreza de acuerdo con el uso natural que se hace de ellas es: leer-hablar-escribir-escuchar. De acuerdo con este criterio, las destrezas de la Actividad A no están secuenciadas de manera natural.

En la Actividad B, se puede decir que lo que se busca es potenciar la comprensión lectora por encima de las otras destrezas. En cuanto a la manera cómo están presentadas estas destrezas, si se toman en cuenta los criterios propuestos por Lozano y Ruiz (1996: 140), se puede afirmar que éstas no están secuenciadas de manera natural.

4. Dependencia: en la Actividad A no está presente este criterio por cuanto la realización del resumen final que se le pide al alumno no depende del cumplimiento de la microtarea previa que es la selección, a partir de una lista dada, de las actividades que le gusta o las que considera como más útiles al aprender una lengua extranjera. Esta microtarea a su vez, no depende de la realización de la anterior que consiste en que el aprendiente exprese las experiencias que ha tenido en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por el contrario, en el caso de la Actividad B se puede afirmar que sí está presente el criterio de dependencia debido a que la realización de todas las subtareas allí presentes

depende de que el alumno haya realizado la lectura y comprendido el texto de Lucia Etxebarria.

5. Implicación: la Actividad A promueve la implicación del alumno en la tarea. De hecho, todas las microtarefas en que está estructurada la actividad buscan la implicación del participante y esto hace que atraigan su interés: al pedirle que manifieste sus propias experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, al solicitarle que seleccione de una lista previamente elaborada qué actividades le gustan o considera más útiles para aprender lenguas o al exigirle que elabore un resumen sobre sus propias expectativas del curso de español que está realizando.

La Actividad B también promueve la implicación del alumno, específicamente en la microtarea 5.3.5 en la que el participante debe escribir lo más insólito que ha hecho por amor él u otra persona por él. Esta personalización de la tarea busca promover el interés del alumno, aunque puede decirse que también promueve su creatividad por cuanto lo que se le pide puede ser algo real o imaginario.

Conclusión: Este trabajo nos permite conocer y sobre todo aplicar algunos criterios para poder evaluar, valorar y diseñar materiales didácticos para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Tales criterios no deberían asumirse de manera taxativa, sino que deberán siempre tomarse en cuenta en relación al efecto que produce la ausencia o presencia de alguno de ellos. Hay que reconocer, no obstante, que estos criterios de alguna manera pretenden atomizar una realidad enormemente compleja como lo es determinar la eficacia del uso de los materiales didácticos en el proceso de aprendizaje que aspiramos promover. Por lo tanto, suscribimos lo planteado por Lozano y Ruiz cuando afirman que la aplicación de estos criterios debe estar acompañada de una visión de conjunto fundamentada en el sentido común, ya que "(...) lo único que vale es lo que demuestra eficacia cada día".

*M.M. Ахрамович
БГЭУ (Минск)*

СУБКОМПЕТЕНЦИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СОСТАВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Компетентностно-деятельностный подход является одним из доминирующих в парадигме современного лингвистического образования. С точки зрения данного подхода целью обучения иностранному языку является формирование компетенций как необходимого набора способностей обеспечивающих жизнь и деятельность индивида в естественных условиях функционирования изучаемого языка.

В ряду множества выделяемых исследователями компетенций на первый план выходит иноязычная коммуникативная компетенция, как способность к реализации, удовлетворению индивидом коммуникативно-познавательной потребности средствами изучаемого языка. По мнению некоторых исследователей-лингвистов именно коммуникативно-познавательная потребность является источником любой речевой деятельности.

Особое место в многокомпонентной структуре иноязычной коммуникативной компетенции занимает межкультурная составляющая. Не выделяясь в отдельную субкомпетенцию, в отличие от лингвистической, социолингвистической, культурологи-