



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**UNIVERSITAT DE BARCELONA  
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT – BIENNI 2002-2004  
ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA**

**ANÁLISIS TIPOLÓGICO, PRAGMÁTICO Y LINGÜÍSTICO DE  
LOS TEXTOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS DE  
LOS MANUALES DE E/LE**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR  
PRESENTADO POR MARÍA ÁLIDA ARES ARES  
DIRIGIDO POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA CÀNAVES  
Y EL DOCTOR ERNESTO MARTÍN PERIS**

**BARCELONA, 2006**

## 2. MARCO TEÓRICO

Tal como hemos indicado en el apartado anterior, para establecer el marco teórico de la investigación reseñaremos primero algunos de los estudios más recientes sobre el tema de los materiales didácticos y la explotación de los textos en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Asimismo sintetizaremos las aportaciones más relevantes de las disciplinas y corrientes teóricas que han contribuido a la transformación del campo de la didáctica de LE y L2 (la psicología cognitiva y dentro de ella el constructivismo y el interaccionismo social, la pragmática, la etnografía lingüística y la sociolingüística). Posteriormente abordaremos los estudios centrados específicamente en el análisis de los textos procedentes de la Lingüística funcional y sobre todo el Análisis del discurso. A continuación examinaremos las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (ASL) y su relevancia para la didáctica y resumiremos la transformación metodológica operada en las últimas décadas en la lingüística educativa respecto a la E/LE y al uso de los textos en el aula y la importancia del enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas. Para finalizar, destacaremos las principales orientaciones del *MRE* acerca de la metodología, la función de los textos y los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 2. 1. Estudios precedentes

En primer lugar, citaremos algunos estudios que tratan aspectos relativos al análisis de materiales didácticos, que van desde la propuesta de explotación lingüística de los textos en el aula (Plymen, 1998), al análisis de los textos coloquiales en la enseñanza / aprendizaje de ELE (Porroche Ballesteros, 1998) y de los materiales didácticos en general (Fernández López, 1995; Lozano y Ruiz Campillo, 1996). En segundo lugar reseñaremos algunos aspectos que consideramos especialmente interesantes para nuestro estudio que provienen de la Tesis doctoral de E. Martín Peris (1996) que versa sobre las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE, y otros ensayos del mismo autor o bien dirigidos por él, como la Memoria de Máster de Vanessa Anaya sobre la autenticidad del discurso en los textos escritos de los materiales de ELE en manuales franceses (2001). Asimismo, citaremos algunos estudios que se ocupan principalmente de subrayar la importancia que adquieren los textos literarios para la enseñanza de ELE (Mendoza 1994; Martín Peris 2000).

## 2. 1. 1. Estudios sobre análisis de materiales y explotación de los textos en E/LE

A. M. Plymen en “Análisis de textos” (1998), reflexiona sobre la explotación lingüística de los textos y presenta materiales dirigidos a alumnos de nivel intermedio y avanzado con el objetivo de que desarrollen las habilidades lingüísticas en el campo de la política y la economía. La autora considera que los textos fomentan el desarrollo de la lectura y la habilidad de comprensión y recomienda una serie de pasos para su explotación: lectura rápida, resumen oral, análisis minucioso del texto, preguntas sobre el mismo y actividades orales. Para apoyar su argumentación presenta una propuesta modelo de explotación de un texto.

M. Porroche Ballesteros en “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera” (1998), define las características de los textos coloquiales y propone una clasificación de los mismos en “textos prototípicamente coloquiales, textos con rasgos coloquiales y textos literarios que imitan el español coloquial”, reflexionando sobre cuál es el tipo de texto más adecuado de cara a su utilización en la clase de ELE. Es partidaria de que se deben utilizar materiales auténticos, teniendo en cuenta las diferencias geográficas y socioculturales, y sostiene que para dominar el español coloquial es necesario superar tres fases: un periodo *de acercamiento*, un periodo *receptivo* y un periodo *productivo*. Asimismo, expone algunas consideraciones útiles para trabajar los textos coloquiales: en primer lugar, se ha de tener en cuenta que la variedad coloquial y formal coexisten en los textos españoles; en segundo lugar que los rasgos coloquiales aparecen también en la publicidad, en las novelas, en los periódicos; por último, que los alumnos de nivel inicial deben comenzar por textos con rasgos coloquiales o textos procedentes de obras literarias y recomienda que sea después de trabajar con textos escritos cuando se utilicen textos orales, proporcionando al alumno la transcripción de los mismos. Una vez se hayan trabajado éstos, afirma, se pueden ya presentar ejemplos de textos prototípicamente coloquiales, con el apoyo escrito y visual. Por otro lado, destaca que el dominio del español coloquial incluye también el conocimiento del código paralingüístico, el kinésico y el proxémico. Considera además que los lingüistas deben proporcionar a los profesores una buena descripción del español coloquial y que los profesores deben saber adaptarlos a los materiales didácticos siguiendo una metodología determinada que, en su opinión, debería ser la comunicativa *nocional-funcional*.

M. C. Fernández López en “Materiales didácticos de ELE: una propuesta de análisis” (1995), opina que dada la abundancia de materiales se hace necesario realizar un análisis sistemático de los mismos y propone organizar y agrupar los textos según las destrezas desarrolladas, los niveles y el tipo de alumno, en modo de establecer una comparación y analizar las ventajas e inconvenientes de cada manual. Con este fin elabora un tabla de análisis que tiene en cuenta: la descripción externa del material, la descripción interna del mismo, los objetivos, las destrezas, el nivel, el tipo de usuario y la organización del material y de cada unidad. También considera que se debe analizar el punto de vista del autor, del profesor y del estudiante sobre los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. La tabla se complementa con un apartado de observaciones. Como ejemplo de tabla de análisis propone la del material didáctico 'Servicios de Salud' elaborada por Josefa Gómez de Enterría y Sol Gómez de Enterría.

G. Lozano, G. y J. P. Ruiz Campillo, en “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos” (1996) reflexionan sobre el proceso de creación de materiales y presentan criterios para el diseño y evaluación de los mismos. En primer lugar, haciendo referencia al enfoque comunicativo y a los materiales utilizados en clase, exponen cuáles son las

causas de la insatisfacción que producen determinadas actividades. Lo importante, según estos autores, es adaptar lo que proponen los manuales y el currículum a las necesidades del grupo meta. A continuación, presentan las relaciones de información y realimentación de los componentes de la actividad de clase cuando se trata de material ajeno y cuando se trata de material propio de los profesores. Dichas relaciones se basan en el enfoque, el procedimiento y los resultados. Los autores destacan que es conveniente que el profesor cree los materiales haciendo uso de su propia experiencia y sostienen que se debe promover el uso real y significativo de la lengua teniendo en cuenta una serie de principios básicos. Existen dos procesos para la creación de materiales: el primero consiste en utilizar materiales auténticos, el segundo consiste en diseñar materiales que se ajusten a las necesidades del grupo. Para esto último se ha de elaborar una parrilla que permita la evaluación del material comunicativo y que, en su opinión, ha de tener en cuenta los siguientes criterios: relación, autenticidad, presencia e integración de destrezas, vacío de información, dependencia de tareas, implicación del alumno, focalización en la tarea, elección por parte del alumno de qué hacer y cómo hacerlo, sistematización, caudal y calidad de práctica, secuenciación, flexibilidad de administración, flexibilidad de resolución, grado de dificultad, papel de los participantes, conciencia del contenido, conciencia del proceso, ajuste de las necesidades, relación coste/beneficio, funcionalidad y presentación. Dicha evaluación proporcionará datos objetivos que tienen que ser valorados en relación al efecto que produce el grado de presencia o ausencia de cualquiera de ellos en el valor global de la actividad. Asimismo advierten que sea cuando se crean materiales propios, sea cuando se utilizan los de los manuales, se debe tener claro lo que influye de manera positiva y negativa en el aprendizaje, ya que lo que vale es lo que demuestra eficacia en la práctica del aula.

De todos estos estudios se desprende la utilidad de la explotación de los textos en clase, la necesidad de llevar a cabo un análisis y valoración de los materiales didácticos que se usan actualmente en el aula de ELE, así como la de establecer y "diseñar" a partir de las principales orientaciones actuales sobre la didáctica de LE y de las investigaciones de la Lingüística aplicada, unos criterios y unos instrumentos que puedan servir de filtro para analizar los materiales y actividades que se proponen en los manuales y que sirvan para evaluar sus características y su aprovechamiento didáctico.

## **2. 1. 2. La importancia de los textos y otros materiales didácticos en los manuales de ELE**

Un análisis ampliamente documentado y sistemático de los materiales didácticos que se ofrecen en los manuales de ELE, lo lleva a cabo E. Martín Peris en su tesis doctoral, *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera* (1996). En este estudio, Martín Peris analiza unidades didácticas de un corpus de 14 manuales de ELE publicados entre 1979 y 1994 que tienen como característica común que siguen un enfoque *nocional-funcional*. Su objetivo es el de "establecer unos criterios que sirvan de principios para la realización de tareas de aprendizaje en el aula que tengan un máximo de viabilidad y eficacia" y, por otra parte, "elaborar unos instrumentos que sirvan para analizar materiales didácticos publicables o no publicados".

En la primera parte traza un panorama amplio de las principales corrientes investigativas que se han ocupado del estudio de la lengua en lo que concierne a la práctica didáctica, destacando en primer lugar los estudios sobre las características de los materiales para la

enseñanza de L2 en relación a la enseñanza del inglés (Allwright, 1981; Stern, 1983; Breen, 1984, 1987; Scarino ed al., 1988; Candlin, 1990), del francés (Besse y Porquier, 1984; Besse, 1985), del alemán (Goethe -Institut, 1991; Kast y Neuner, 1994), así como del español (Equipo Berlín, 1989; Martínez Bonafé, 1992; Alcaraz et al., 1993; Llobera et. al., 1995). Asimismo estudia las teorías de la ASL y la didáctica de lenguas, la lingüística aplicada, la lingüística general, la sociolingüística, las ciencias sociales, el análisis del discurso y la lingüística educativa. Este amplio panorama constituye el armazón teórico que sustenta las investigaciones acerca de las actividades propuestas en los manuales de enseñanza de E/LE que lleva a cabo en la segunda parte de su estudio. Para el análisis elabora unas tablas que le permitirán observar los distintos planos de una lección: el plano de la lección en su conjunto, el plano de los ejercicios individuales y el de las agrupaciones de ejercicios o "tareas" en el interior de la lección. Todas las teorías expuestas en el volumen contribuyen con sus diversas aportaciones a proporcionar una visión de cuanto interesa conocer para afrontar con unos criterios rigurosos y científicos la tarea de analizar los materiales que ofrecen los manuales de aprendizaje de E/LE. A lo largo de nuestro trabajo hemos de acudir con frecuencia a este estudio, tanto como fuente de información y bibliográfica, como para apoyar muchas de las principales ideas expuestas en él.

Por lo que concierne específicamente a los textos incluidos en los manuales (p. 299 y ss.), Martín Peris afirma que “la importancia de los textos en la enseñanza estriba en que son mediadores de la comunicación entre hablantes”, y no adquieren su significado completo hasta que no se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) ya que los textos no poseen un significado completo y único inmanente de la lengua misma ni susceptible de ser encontrado mediante un riguroso escrutinio de los mismos. El lenguaje, por sí solo, no puede explicar el significado de un texto, ya que ese significado no se encuentra todo en el texto mismo, pues, en aquel caso, todos podrían comprender cualquier texto. Es, en cambio, el trabajo de interpretación del lector, del receptor del mensaje, el que hace aflorar el significado que el autor quería transmitir. Éste es fruto de la cooperación del autor y el receptor del mensaje, colaborativamente<sup>2</sup>.

Martín Peris advierte asimismo que los textos fuera del aula existen siempre dotados de un contexto y sujetos a un uso funcional y cuando esos textos entran en el aula, pueden hacerlo como sujetos lingüísticos o como vehículo de comunicación, si bien ambas funciones no son incompatibles, ya que los textos, de por sí, siempre desempeñan ambos papeles. Al analizar las actividades que se conciben a través de los textos en los manuales -señala el autor- se ha de ver si el peso recae sobre uno u otro plano, es decir si los alumnos a partir de los mismos sólo han de observar muestras de uso de la lengua -léxicas, gramaticales, retóricas- o si se utilizan esas muestras para obtener información acerca del contenido que transmiten; o bien, como convendría que sucediera, si habría que considerar de entrada su función primordial, como vehículos de comunicación, y enmarcar en ella la función de objetos lingüísticos.

Los textos como vehículo de comunicación requieren pues una vinculación a un contexto de uso y si este contexto es artificial, como sucede dentro de las unidades de un manual, es necesario que esté claramente definido y que los textos se encuentren suficientemente vinculados al mismo, bien mediante imágenes o instrucciones, bien respetando los rasgos propios del texto, escrito u oral. Hay que considerar asimismo que los textos son muestras del comportamiento lingüístico de los hablantes, por ello es necesario presentar modelos variados y que contengan

---

<sup>2</sup> Este concepto que subraya la importancia en la interpretación de un discurso de la colaboración entre el autor y el lector, ya había sido esbozado por Wittgenstein en el Prefacio al *Tractatus logico-philosophicus* (1922): “Tal vez este libro será entendido sólo por alguien que haya tenido los mismos pensamientos que en él se expresan, o al menos que haya tenido pensamientos similares” (*Op. cit.* en Duranti 1992: 149)

esquemas retóricos y convenciones sociales que sirvan de modelo a los textos que los alumnos deberán producir a partir de ellos. Es en este sentido por lo que es necesaria tanto la vinculación a un contexto (dotado de los rasgos que suele tener el texto en la realidad cultural y lingüística de la L2) como el respeto de las características intrínsecas de cada tipo de texto. Éste resultará así un instrumento de utilidad para la aplicación de las llamadas técnicas de “sensibilización lingüística” en cuanto concierne a los componentes gramaticales del texto, los elementos nocio-funcionales, retóricos, sociolingüísticos, socioculturales, etc.

Martín Peris hace referencia también a los teóricos pertenecientes a la corriente de la *lingüística textual* que se han ocupado de la didáctica de las lenguas, y en particular a las teorías del francés D. Coste. Este autor en uno de sus trabajos (1991)<sup>3</sup> señala que históricamente la escuela produce y conserva sus propios géneros, y que la didáctica, tanto de la L1 como de la L2, ha estado vinculada a unas tipologías de textos “escolares”, que respondían a necesidades didácticas, pero que sólo lejanamente se correspondían con los textos de fuera del aula, ya que estaban sometidos a reducción, estilización o idealización, tal como sucedía, por ejemplo, con los diálogos presentes en los libros de texto a los que ya hemos hecho referencia, o con los “extractos” de relatos o descripciones. Coste propugna que se ha de trabajar con textos auténticos en nombre de la diversidad funcional, situacional, enunciativa, de la explicitación y de las condiciones de producción, respetando unos principios que resumimos en los siguientes puntos (cfr. Martín Peris 1996: 302-303):

- 1) Afirmar la variedad de los textos, la unidad de lo gramatical y la centralidad de lo discursivo.
- 2) Plantear la coexistencia de estas tres entradas en todos los niveles, frente a un planteamiento más tradicional que propondría una progresión en el aprendizaje que iniciaba por lo gramatical, continuaba por lo discursivo y finalizaba con lo textual.
- 3) Fomentar la diversificación de la categorización de los textos, introduciendo textos, tanto orales como escritos, que correspondan a usos cotidianos de la lengua y que sean objeto de un trabajo fundamentalmente sociopragmático. Este tipo de trabajo permitirá a los alumnos poner en relación las características de los textos escritos y sonoros con la naturaleza de sus emisores y destinatarios, con las características y exigencias del soporte en que se transmiten, con el carácter directo o diferido del intercambio, con la intención comunicativa, etc. Partiendo de este principio, también se puede recurrir a los textos “escolares”, dejando claro que los criterios de aplicación de éstos a la didáctica son distintos de los que se aplican a los textos auténticos. Puede resultar interesante recurrir en caso necesario a las tipologías “sabias”, resultantes de construcciones explicitadas teóricamente, por el valor más genérico que poseen y por la posibilidad que ofrecen de extraer regularidades y rasgos comunes que las otras formas de clasificación podrían hacer perder de vista.

Por otra parte, afirma Martín Peris, tener en consideración las llamadas “tipologías textuales” a la hora de seleccionar los textos en los manuales, permite ofrecer una gran variedad de textos de los que los usuarios puedan elegir los que mejor se adapten a sus necesidades de aprendizaje, siempre que se tenga en cuenta que, una vez seleccionados, los alumnos han de utilizarlos de una manera auténtica: “se han de interpretar sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado” (*ibidem*, pág. 303).

---

<sup>3</sup> Coste, D. (1991): “Genres de textes et modes discursifs dans l’enseignement/apprentissage des langues”, en *Études de Linguistique appliquée*, 83, 75-88. [Op. cit en Martín Peris, 1996].

En “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2001), Martín Peris reflexiona sobre los textos utilizados en la enseñanza de E/LE y comenta las perspectivas actuales acerca de las relaciones entre la lengua oral y la escrita, señalando la especialización de la oralidad o la escritura para determinadas prácticas de comunicación oral. Destaca las diferencias de la transmisión de los mensajes orales y escritos, definiendo los rasgos predominantes en cada tipo de discurso y las características de los procesos de los dos medios de comunicación. Asimismo subraya de nuevo la importancia de tener en cuenta las distintas tipologías textuales para la selección de muestras de lengua en un programa didáctico.

Señala también que los textos incluidos en los materiales y actividades didácticas cumplen una triple función relacionada con la distinción entre el discurso aportado en el aula y el generado en la misma: de una parte enriquecen el currículum introduciendo variedad y mayor representatividad, de otra, permiten seleccionar determinadas estructuras discursivas en modo que se adapten a los niveles y necesidades del grupo, y en tercer lugar consienten una aproximación lingüística a nivel textual de construcción del discurso. A continuación el autor proporciona un ejemplo de cada una de estas funciones: a) de la importancia de la incorporación de la diversidad textual en la creación de un currículum; b) de un trabajo con textos argumentativos conversacionales para nivel intermedio-alto; y c) dos trabajos con conectores textuales para el nivel inicial y para el superior. Por otra parte, subraya también que los discursos conversacionales presentan variedades geográficas, sociales y situacionales que se deben tener en cuenta al seleccionar los textos para un programa, y sostiene que el contacto interactivo con textos y hablantes reales permite aproximarse a la lengua y reconocer las variedades lingüísticas.

Otro estudio en la línea del análisis de materiales didácticos que nos proponemos realizar lo constituye la memoria de máster de Vanessa Anaya (UB, 2001), dirigida por el mismo profesor Martín Peris y que de algún modo viene a confirmar la persistencia, al menos en parte, de la situación en Francia planteada por Coste que acabamos de comentar acerca del uso tradicional de los textos en la enseñanza. El propósito del trabajo de Anaya es aportar información acerca de cómo se enfrentan al concepto de *autenticidad* del discurso escrito los manuales de E/LE diseñados por editoriales francesas. Para ello la autora ha analizado cuatro de los manuales de español más utilizados en los centros de enseñanza secundaria franceses, observando las tipologías textuales presentes, la procedencia de los textos, la relación con el resto de la unidad didáctica, la finalidad didáctica y el uso que se hace de los mismos a partir de las actividades que se proponen en clase.

Del estudio de Anaya derivan las siguientes conclusiones: los manuales analizados proponen textos auténticos, pero la selección de textos hecha por las distintas editoriales, si bien es “rica”, es a menudo poco equilibrada, en opinión de la autora, hay un predominio de textos narrativos en perjuicio del resto de las tipologías. En cuanto a la procedencia, los textos han sido tomados, en su mayor parte, de novelas, biografías, relatos, etc., aunque se encuentren también, pero en menor medida, muestras de lengua provenientes de cómics, artículos periodísticos, anuncios y carteles publicitarios o de programas de radio y televisión. Por otra parte, la vinculación de los textos a una determinada unidad didáctica, cuando existe, se establece prioritariamente en relación con el contenido temático de la unidad. Respecto a las competencias que se proponen desarrollar en los alumnos, si bien las actividades de tipo comunicativo ocupan un lugar destacado en estos manuales, los ejercicios de "gramática-traducción" propios de los enfoques más tradicionales tienen una presencia considerable y las actividades de tipo discursivo o textual también son numerosas, llegando a superar, en ocasiones, a las propiamente

comunicativas. Acerca del uso de los textos en el aula, la autora destaca que se encuentra un escaso número de actividades que combinen las cuatro destrezas, dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, predominando, en cambio, los ejercicios tradicionales con base formal de asimilación de las normas lingüísticas y gramaticales.

El panorama que presenta el análisis de Anaya es el más frecuente en los manuales de ELE que se suelen editar en el extranjero. En ellos se conserva muy arraigado todavía el concepto que subyace en el método de enseñanza tradicional con base normativa y estructuralista que hace hincapié en los componentes formales y gramaticales de la lengua y usa los textos escritos como complemento de las unidades didácticas y como modelos de “buena escritura”. El texto sirve sobre todo para realizar una lectura (asimilar léxico), hacer un resumen argumentativo (de ahí la abundancia de las narraciones), comentar ciertas estructuras lingüísticas (morfosintaxis), o comparar entre dos o más textos (observación de fenómenos léxicos), todo ello con participación muy destacada y en general predominante del profesor que en una primera fase suele traducir a la L1 el texto propuesto. Por otra parte, estos manuales, hacen también tímidas o parciales incursiones en la metodología comunicativa de la primera generación (método audiolingual, o audio-visual y nocional-funcional, principalmente), que a menudo se limitan a incluir algunos ejercicios “nuevos” ya más atentos al carácter comunicativo de la lengua (diálogos, juegos de roles); asimismo se puede observar una mayor atención a la “autenticidad” de los textos seleccionados y más variedad de los mismos.

### **2. 1. 3. La función de los textos en el enfoque comunicativo**

Conviene recordar, como afirma M. Peris (2000), que tras una primera época de primacía de la lengua escrita sobre la oral y de los usos más elaborados del lenguaje sobre los más cotidianos, en las últimas décadas ha habido algunas escuelas metodológicas, defensoras del aprendizaje directo, que han relegado los textos escritos a un segundo plano, haciendo hincapié principalmente en el aprendizaje de la lengua oral. Con el posterior avance del enfoque comunicativo, que plantea el aprendizaje de la lengua como desarrollo de la competencia comunicativa, por medio de actividades de comunicación en la L1 realizadas en el aula, el texto cobra de nuevo su protagonismo.

El enfoque comunicativo se asienta en una base interdisciplinar en la que destaca la Lingüística textual, la cual postula partir del texto como unidad de análisis, superando los límites de la oración (vid. Bernárdez, 1982; Beaugrande y Dressler, 1981), e incorpora también las aportaciones del Análisis del Discurso: atención a la diversidad de usos de la lengua, situaciones y acontecimientos de comunicación, modos orales y escritos y diversos actos comunicativos (vid. Llobera, 1995; Widdowson, 1984). De este modo los textos adquieren especial importancia para la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Muchos de los manuales de E/LE editados hasta hace poco tiempo que seguían un método audio oral, audiovisual, e incluso algunos de la primera etapa del enfoque comunicativo nocional-funcional, iniciaban con un “diálogo” que servía para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, aunque muy a menudo, como indicábamos más arriba citando a Llobera (1995) y como señalan entre otros también Slagter (1987) y Coste (1991), resultaban artificiales ya que solían forzarse para ajustarlos al contenido y al nivel. En el enfoque comunicativo, tal como ha evolucionado a partir de las investigaciones y estudios más recientes,



los textos, por una parte, sirven de estímulo a partir del cual realizar actividades; por ello no son necesarios ya los “diálogos” tradicionales, sino que se recurre a textos auténticos, de prensa, técnicos, periodísticos o literarios, para provocar interés, enfocar un tema o para dirigir la actividad hacia un determinado objetivo, o también para que funcionen como modelos en la elaboración de otros textos, o como *input* para suscitar un debate, etc. Por otra parte, para la asimilación y el control del sistema de la lengua, en lugar de los ejercicios repetitivos tradicionales, elaborados a partir de frases sueltas combinadas al azar, actualmente se prefieren los procedimientos de “sensibilización lingüística” (Rutherford, 1987, citado por M. Peris, 2000), que también se apoyan en textos para subrayar determinadas construcciones lingüísticas de manera contextualizada. Proponiendo los textos como unidad de análisis y como modelos, se pretende mejorar la capacidad de comprensión de los distintos tipos de mensajes verbales, así como la capacidad de expresión de los pensamientos, deseos, sentimientos, etc., mediante una mayor corrección idiomática y una mayor propiedad expresiva.

#### 2. 1. 4. El uso de los textos literarios

Dell Hymes (1974), en una reseña a la obra de Kenneth Burke, *Essays on Life, Literature, and Method* (1966) subraya que la obra literaria, permeada por las interrelaciones de la *poética* constituye un acto lingüístico puro y absoluto desde cuatro puntos de vista: a) como unidad de estudio, es decir, como análisis de la obra por sí misma y en sí misma; b) en términos de coherencia e interrelaciones internas dependientes de su propia naturaleza; c) como una finalidad de la actividad lingüística, o bien en el sentido ciceroniano: como obra que produce delectación; d) también como acto simbólico en sí mismo realizado por el autor por amor del arte. "Todas las funciones de la lengua" -afirma- "derivan en la obra literaria de la motivación poética en cuanto intrínseco placer del uso del lenguaje".

En cuanto a la importancia de la literatura para el aprendizaje de una lengua y en lo que se refiere al discurso oral en particular, hay que subrayar que el uso de diálogos extraídos de obras literarias en lugar de los “diálogos situacionales” que se construyen a menudo de manera forzada para introducir contenidos nocional-funcionales, es un recurso que evita caer en el estereotipo, y al mismo tiempo al hacerlo se aprovecha el hecho de que el mensaje de la comunicación literaria no está ligado a necesidades prácticas de carácter extralingüístico, es decir, está desligado de un contexto espacio-temporal que en la realidad han de compartir emisor y receptor, por ello su interpretación no está referida ni condicionada a los elementos de un contexto único e irrepetible como sucede en los diálogos de la realidad.

Widdowson (1984, *op. cit.* en Martín Peris, 2000) dice que la lengua en *uso literario* no funciona con símbolos ni índices de una realidad externa -como la lengua en uso-, sino con iconos. Los signos en el lenguaje literario no remiten a un contexto externo, sino que ellos mismos crean ese contexto. El texto literario se revela así como un modo de activar los procedimientos mentales, psicológicos y de fijar contenidos relacionándolos con una determinada situación.

Según Battaner (1991), lo literario es importante en la didáctica de la lengua porque es capaz de fijar una actuación lingüística "tal cual" en la mente de los lectores (Battaner, 1991, *op. cit.* en Martín Peris, 2000, pág. 193). Respecto a los elementos retóricos del lenguaje literario que algunos consideran que dificultan la comprensión y desaconsejan su uso para el aprendizaje

del lenguaje hablado, G. Reyes (1989) al hablar de la relación entre la literatura y el habla cotidiana afirma:

*(...) "el hablante más o menos espontáneo, según las intenciones, tipo de texto, etc., tiene que hacer elecciones estilísticas, en diferente grado quizá, pero no de diferente cualidad, que las elecciones estilísticas del creador literario" (pág. 19).*

En muchos de los actos de habla, los nativos de una lengua usan inadvertidamente una riqueza heterogénea de recursos y metáforas que resultan ser tan complejos como muchos de los denominados recursos "literarios" (vid. Lakoff y Johnson, 1980). Por otra parte al estudiar una lengua no se trata sólo de aprender recursos léxicos y gramaticales sino también de comprender y utilizar otros recursos (sutileza, ironía, modulación del discurso, elementos kinésicos, etc.) cuyo conocimiento permite ser más conscientes de la versatilidad y complejidad del lenguaje. Un modo de comprenderlos y aprenderlos es también mediante la lectura de textos literarios narrativos donde nos introducimos en la acción, nos identificamos con los protagonistas mediante una actitud empática y reflexionamos como ellos (perspectiva émica), aprendiendo a usar un lenguaje apropiado y eficaz, así como ciertas estrategias y habilidades comunicativas dirigidas a conseguir una determinada reacción en los interlocutores. El dominio de la lengua, la competencia comunicativa, no consiste sólo en el uso correcto de unas reglas gramaticales y en poseer un vocabulario extenso, sino también en saber adecuar nuestro discurso a las situaciones y, por tanto, en la habilidad en el manejo apropiado de los recursos verbales y no verbales, y los textos literarios como muestras de un lenguaje elaborado, con la variedad de voces y discursos de los diversos personajes retratados, constituyen instrumentos idóneos de ayuda para adquirir esa habilidad.

Mendoza Fillola en "Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera" (1994), destaca la importancia de la lectura para el aprendizaje, ya que la lectura es una compleja actividad en la que intervienen diferentes dominios cognitivos e implica la activación de conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales. La comprensión efectiva de los mensajes escritos surge del proceso semántico e interpretativo y constituye un recurso básico, globalizador, para el autoaprendizaje y la autoevaluación. El carácter autónomo y personal de la lectura y su actividad globalizadora de todas las destrezas lingüísticas y de la pragmática del discurso, permiten que el aprendiz de L2 conozca el dominio de las estrategias y sus propias carencias específicas. El mismo autor en "La selección de textos literarios en la enseñanza de ELE. Justificación didáctica" (1994), defiende que la lectura y el trabajo con textos literarios posee un doble interés ya que, de una parte, poseen valor referencial y transmiten unos contenidos que posibilitan al lector la ampliación de su conocimiento del mundo y lo motivan hacia la lectura; por otra parte, pueden funcionar como complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de la lengua, ya que los textos literarios aportan aspectos funcionales, gramaticales, culturales, etc., para el aprendizaje de una L2. Asimismo, el carácter complementario con que pueden ser utilizados permite buscar propuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos. Para este autor el objetivo didáctico de la literatura en la enseñanza de la L2 radica en saber establecer paralelismos entre las formas que aparecen en la producción literaria y las formas usadas en nuestra comunicación cotidiana oral y escrita. Los textos literarios ofrecen mayores posibilidades en los niveles medios y avanzados, "siempre que se propongan a través de una metodología activa, participativa, que facilite la construcción significativa del conocimiento y ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas" (vid. Mendoza, 1994, pág. 131).

Hay que considerar, por otra parte, que los textos literarios no sirven de mero "apoyo" en el aprendizaje de la lengua por su función comunicativa oral o escrita, en ellos no sólo se ha de

considerar la función referencial de la lengua, sino que se ha de tener en cuenta asimismo su función poética, su carácter a menudo polisémico, reflexivo. Por ello el trabajo con textos literarios sirve contemporáneamente para estimular las capacidades de producción oral y escrita y las capacidades intelectivas. En la actividad lectora el receptor se convierte en *lector cooperativo* que interpreta el texto, rellena los vacíos, entraña el significado a partir de sus conocimientos previos, etc. (vid. González y Palmero 2004: 223; v.q. Eco 1998; cfr. nota 1)

Los textos analizados como unidad en sí mismos, como actividad lingüística completa, con sus interrelaciones de coherencia internas, situacionales, lingüísticas, simbólicas, constituyen un medio para aproximar al discente al lenguaje como actuación creativa, simbólica, poética, ya que en ella todas las funciones lingüísticas, tal como subraya Hymes, derivan de "una motivación poética fundamental del hombre que le impulsa al placer del uso del lenguaje por amor del arte" (Hymes 1974:120).

En el análisis observaremos la presencia y la función de los textos literarios en los manuales analizados.

## **2. 2. Disciplinas y corrientes teóricas que han contribuido con sus investigaciones a avanzar en el estudio de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje**

Hoy se sabe que la complejidad de los factores que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo de las lenguas no se pueden abarcar desde la perspectiva de una sola disciplina, la lingüística, al menos en su concepción tradicional, sino que su comprensión cabal requiere partir de una perspectiva interdisciplinar, psicológica, social, antropológica, pragmática, que dé cuenta de todos los factores interrelacionados en el proceso del aprendizaje y en los actos comunicativos. Por ello, en primer lugar pasaremos revista a algunas de las principales corrientes teóricas que con su desarrollo han contribuido a crear una nueva concepción acerca de cómo se ha de entender el proceso de aprendizaje, revolucionando la didáctica de las lenguas y dando origen a nuevos enfoques y escuelas metodológicas.

### **2. 2. 1. La psicología cognitiva y el constructivismo**

La psicología cognitiva se interesa por los procesos mentales que afectan al aprendizaje, es decir, por la forma en que piensa y aprende la mente humana. El constructivismo es un enfoque cognitivo que actualmente ejerce una gran influencia en la metodología de la enseñanza de idiomas.

Giambattista Vico en *Scienza nuova* explicaba que "la mente humana juzga las cosas lejanas e inaccesibles a través de lo que le es familiar y cercano". La frase se refería a las grandes distancias de la historia, de siglos y milenios. Ernst von Glasersfeld en "Il costruttivismo e le sue radici" (1999), afirma que la psicología cognitiva contemporánea, desconocedora de las teorías del filósofo napolitano, reinventa aquella idea, denominándola "asimilación" y hace de ella un principio universal, aplicable no sólo a los recuerdos de tiempos lejanos en la historia de la

civilización, sino a todo lo que es percibido, incluso a lo que en la historia del individuo se repite después de un intervalo de tiempo relativamente breve. Según este principio no se puede “reconstruir” el pasado si no es a través de los conceptos y razonamientos del presente. El mismo Glasersfeld explica que tres ramas del pensamiento científico contemporáneo llevaron a pensadores de formación muy diversa a conclusiones constructivistas: la rama cibernética, la rama operacionista y la rama psicológica.

Desde su origen en los años 40, los fundadores de la ciencia cibernética (Wiener, Shannon, McCulloch y Ashby) se dieron cuenta de que las ideas que se iban formulando en los campos de la ingeniería del control y de la comunicación, habrían comportado profundas consecuencias para la filosofía de la ciencia y de la epistemología en general. Veinte años después surgió la teoría del conocimiento que se llamó “constructivismo cibernético”, basada en el concepto de la “autorregulación”. Este concepto se originó a partir de los intentos de construir ingenios mecánicos (“servomecanismos”) capaces de sustituir a actividades humanas que tenían el objetivo de vigilar un aspecto específico de una situación dada y de controlarlo, o gobernarlo, como haría un agente humano, si bien, la “elección” que hacen los ingenios cibernéticos —el termostato, por ejemplo, para mantener estable la temperatura de un ambiente- se realiza a través de un agente externo. El organismo viviente se distingue de los ingenios mecánicos por la capacidad de elegir —al menos dentro de ciertos límites- los aspectos que ha de concebir y que ha de mantener más o menos equilibrados entre sí, por tanto, lo que se llama “saber” es algo que el organismo ha de ir construyendo en su interior:

*El ‘conocimiento’ no puede ser una ‘representación’ del mundo externo hecha de pedacitos de ‘informaciones’ provenientes del mundo ‘real’, sino que debe ser una construcción interna hecha con material interno” (Glasersfeld, 1999).*

Un segundo factor que surge de los estudios de la cibernética se refiere a la comunicación. El análisis del proceso de comunicación demostró de manera irrefutable que son las señales físicas las que “viajan” del emisor al receptor, y no sus significados. Por tanto estas señales - y esto vale también para las palabras de las lenguas naturales- no transmiten contenidos sino instrucciones de elección, que se realiza en base al repertorio de conceptos y de estructuras conceptuales que cada uno de los comunicantes se ha construido durante su experiencia de interacciones sociales. Esto ha revolucionado tanto el concepto tradicional del conocimiento como el de la comunicación.

La rama operacionista, es otra vía que conduce a una teoría del conocimiento del mismo tipo y fue iniciada en Italia en los años 40 por Silvio Ceccato que fundó “La Escuela Operativa Italiana”. Sus trabajos se movían en dos direcciones: crítica de la epistemología convencional y análisis semántico en términos de *operaciones mentales*; análisis en cierta manera opuesto a la semántica lingüística, que, según Ceccato, no hacía más que sustituir palabras con otras palabras. El objetivo era la “conciencia operativa”, es decir, ser conscientes de las específicas *operaciones* con las que cada uno se crea el contenido del pensamiento y a partir de ello el significado de las palabras de cualquier expresión lingüística. Las investigaciones continúan hasta hoy con los trabajos de Giuseppe Vaccarino que está llevando a cabo una enciclopedia completa de la *semántica operativa*.

La tercera vía, la rama psicológica del constructivismo, parte de las teorías de Jean Piaget, expuestas en *La construction du reel chez l’enfant* (1936). En el texto presentaba un modelo de construcción de la realidad de más de un concepto —‘objeto, espacio, causalidad,

tiempo'- y además sugería que los cuatro elementos habían de ser integrados para formar el trasfondo de la experiencia, es decir, del mundo externo. Dado que se trataba de un modelo compuesto, el autor había de explicar la construcción de las partes sucesivamente, una después de otra, a pesar de que en el niño su generación era simultánea. Aun habiendo escrito este libro mucho antes de la aparición de la cibernética, Piaget se dio cuenta posteriormente de que la construcción inherente a su modelo de desarrollo conceptual era un modelo cibernético. A partir de las primeras investigaciones vio el intelecto como un instrumento de la *función de adaptación*, y los productos de la mente, es decir, los conocimientos, como *construcción* adecuada al ambiente percibido por el organismo y no como representaciones de un mundo externo. La teoría de Piaget sugiere que llegamos a conocer las cosas como resultado directo de nuestras experiencias personales, si bien vamos dando sentido a esas experiencias en distintos periodos de nuestra vida.

Piaget considera el desarrollo cognitivo como un proceso de *maduración* en el que interactúan genética y experiencia. La mente que está madurando trata de encontrar un equilibrio entre lo que ya conoce y lo que está experimentando. Eso se consigue con los procesos de *asimilación* y de *acomodación*. El primero es el proceso mediante el cual la nueva información se modifica o se cambia en la mente para poder integrarla en lo que ya conocemos. La *acomodación*, es el proceso por el que modificamos lo que ya conocemos para integrar la nueva información. Estas dos operaciones contribuyen a la que Piaget llama *adaptación cognitiva*. Vemos pues el papel central que ocupa el individuo en el aprendizaje. Cuando los alumnos aprenden un idioma nuevo están implicados activamente en la construcción del sentido de aquello que se les proporciona como material de entrada. Es por ello importante que los profesores ayuden y estimulen a los alumnos en este proceso y no los consideren como receptores pasivos de la lengua (vid. Williams y Burden, 1999: 32).

Un defensor de las ideas de Piaget en cuanto a las consecuencias que sus ideas han tenido en la teoría del aprendizaje por *descubrimiento* es Jerome Bruner (1960, 1966). Para este autor el proceso de aprendizaje es tan importante como el producto del mismo. El desarrollo de la comprensión de los conceptos y de las destrezas y estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación, más que la adquisición de información factual. Esta perspectiva representa lo que ha venido llamándose *el enfoque cognitivo* de la educación. Un aspecto significativo es que la educación se refiere a la globalidad de la persona, y un elemento fundamental al respecto es la necesidad de *aprender a aprender*, que es la clave para transferir lo que se aprende de una situación a otra (Bruner 1960, *op. cit.* en Williams y Burden, 1999: 34). La labor del educador es pues determinar las "condiciones óptimas" para que se realice el aprendizaje, entendido en sentido amplio, lo que ha producido algunos de los avances más sugestivos tanto en la educación como en la psicología. Una de las máximas más conocidas de Bruner es que "se pueden enseñar de alguna forma los fundamentos de cualquier materia a cualquier persona y a cualquier edad" (Bruner, 1960). Esta teoría dió lugar al llamado *currículum en espiral*, que consistía en que los profesores deberían presentar las ideas fundamentales que dan vida y forma a cualquier asunto o área temática, para luego volver a tratarlas y basarse en ellas repetidas veces. Esta idea se ha utilizado ampliamente en los programas de idiomas, sobre todo en los que se basan en el *enfoque por tareas*.

Otro psicólogo que se ha preocupado por determinar la forma en que los individuos dan sentido al mundo es George Kelly (1955), uno de los pioneros del constructivismo. Él es el ideador de la llamada *teoría de los constructos personales*. Para Kelly las personas realizan sus propios experimentos, construyen hipótesis e intentan confirmarlas o refutarlas activamente. Estas teorías personales son como plantillas que colocan encima de las impresiones que reciben

de cualquier acontecimiento o persona con la que entran en contacto, con el fin de establecer un “engarce” razonable, de dar un sentido personal a la información o a los acontecimientos nuevos. Esta comprensión es distinta en cada persona dependiendo de sus experiencias previas e incide en la forma en que anticipan lo que ocurrirá en el futuro.

Trasladando esta teoría al campo del aprendizaje de idiomas vemos que la lengua no se aprende mediante la simple “enseñanza” y memorización de elementos gramaticales, discursivos o funcionales del lenguaje, sino que los alumnos están implicados en un proceso activo de creación del significado, de la creación de su propia comprensión del mundo lingüístico que les rodea. Se ha de tener cuenta por consiguiente que las emociones forman parte esencial del aprendizaje, lo mismo que los contextos vitales concretos de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y los alumnos; el aprendizaje se convierte así en una empresa compartida entre todos los sujetos implicados (vid. Williams y Burden, 1999: 37; cfr. Cambra, 2003: 43 y ss).

Algunos de los puntos esenciales del constructivismo que se incorporan a la enseñanza/aprendizaje dentro del enfoque metodológico de la enseñanza comunicativa de la lengua, tal como veremos más adelante, son:

1. El papel activo del sujeto en el conocimiento: éste interpreta el mundo a partir de una serie de esquemas conceptuales, interiorizados, pero en continua transformación y que van evolucionando en el curso de la vida, entre otras cosas, como consecuencia del aprendizaje. El alumno se coloca en el centro de la teoría del aprendizaje.
2. La implicación de los individuos desde el nacimiento mismo en la construcción de un sentido personal, de una comprensión personal del mundo, partiendo de su propia experiencia: se llega a conocer las cosas como resultado directo de las experiencias personales.
3. La complementariedad de los esquemas conceptuales diversos o incluso alternativos y la utilidad de considerar una misma cuestión o situación desde una pluralidad de puntos de vista, en modo de conocer todos los aspectos y decidir de manera crítica y no exclusiva.
4. El papel activo del discente, al cual el enseñante proporcionará los instrumentos y las informaciones necesarias, pero no interpretaciones ya hechas ni métodos de aprendizaje rígidos que impidan el desarrollo de las propias estrategias y recursos de aprendizaje.

El aspecto más interesante desarrollado por la psicología educativa que ha repercutido en la evolución de la metodología de la educación en general y en la enseñanza de idiomas en particular es el que dentro de la psicología cognitiva se ocupa de la inteligencia humana, del *procesamiento de la información*, del modo en que las personas asimilan la información, la procesan y actúan en consecuencia. Factores como la *atención*, la *percepción* y la *memoria* constituyen el centro de interés de estas teorías. Habitualmente las personas construyen *modelos* (Atkinson y Shiffrin, 1968) o *guiones* (Schank y Abelson) para organizar los conocimientos que poseen del mundo. Estas unidades de organización son interesantes para intentar explicar cómo funciona la mente humana. Se trata de un nivel intermedio de organización de la lengua que ya estaba presente de forma implícita en los estudios tradicionales de retórica y en los análisis estructuralistas de la narración (Levi-Strauss, Propp, Todorov). T. Van Dijk (1980) llama *marcos* a estos modelos o esquemas, y los define del modo siguiente:

[El marco] *denota una estructura conceptual en la memoria semántica y representa una parte de nuestro conocimiento del mundo. A este respecto, un marco es un principio de organización que relaciona una serie de conceptos que por convención y experiencia forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognitivas, tales como producción y comprensión de la lengua, percepción, acción y resolución de problemas (...)* El conocimiento proposicional de **marcos** es necesario para establecer la coherencia explícita entre frases del discurso, bajo la suposición de que proposiciones que pertenecen a un **marco**, y que por tanto tienen una naturaleza más general, no tienen por qué estar expresadas en el discurso (Van Dijk, 1980: 236)

Un ejemplo de *marco* podría ser “restaurante”, que está constituido por todo lo que nosotros conocemos y que gira en torno a ese sintagma. Este conocimiento nos hará comprender una frase del tipo: “Fuimos a un restaurante, pero la camarera estaba demasiado ocupada para atendernos inmediatamente”. Aunque ‘la camarera’ no haya sido mencionada anteriormente en el discurso, comprendemos quién es y su función, porque pertenece a *un marco de referencia*, a un esquema general de conocimiento del mundo.

Asimismo, otros estudios de psicólogos cognitivos van encaminados a predecir cómo se puede llevar a cabo un aprendizaje eficaz y cómo se produce el fallo cuando la persona muestra problemas de aprendizaje. La *atención* es uno de los factores que más se ha estudiado, ya que existe una relación directa entre el grado de la misma y el aprendizaje. Es evidente que algunos tipos de estímulos son más eficaces para atraer la atención y mantenerla. En el llamado *enfoque audio-lingüístico* para el aprendizaje de la lengua, se subraya la importancia de proporcionar un material de entrada controlado estructuralmente; mientras que en el *enfoque comunicativo* destaca el uso de la lengua para lograr un objetivo real. Si se adopta este último, se ha de procurar centrar la atención en algunos aspectos fundamentales de lo que se está oyendo o intentando comunicar y no en todo a la vez. Los alumnos eficaces son aquellos capaces de separar la *información relevante* de la que no lo es, y de centrar la atención en la forma de recordar aquella (vid. Williams y Burden, 1999: 24-25).

Otro campo de atención de los teóricos del procesamiento de la información es el de la *memoria*. El modelo más conocido es el de Atkinson y Shiffrin (1968, *op. cit.* en Williams y Burden, 1999: 25-26). Este modelo describe el proceso de la memoria mediante un *registro sensorial* donde los estímulos se gravan durante un breve lapso de tiempo antes de pasar a la *memoria a corto plazo* (o *inmediata*) si se les presta atención. Ese tiempo no suele ser de más de treinta segundos, por ello es necesario encontrar formas de dividir ese material complejo en “bloques” relacionados, para poder así almacenarlos *a largo plazo*. Una de las formas de hacerlo es mediante la repetición o bien con otras técnicas más elaboradas que suponen la asociación del significado con lo que se ha de recordar, como las estrategias mnemotécnicas, o también implicando para la memorización a más de un sentido, como ocurre al relacionar las palabras con sonidos e imágenes.

Una estrategia para que los educadores ayuden a los alumnos a memorizar la información es el empleo de lo que el psicólogo cognitivo David Ausubel (1968) llama *organizadores previos*. Con ello se refiere a un tipo de presentación previa de una lección que oriente a los alumnos hacia un tema y funcione como puente entre lo que los alumnos ya conocen y el nuevo aprendizaje. Dichas presentaciones tienen que ser más generales y estar a un mayor nivel de abstracción que la materia que se va a aprender (vid. Williams y Burden, 1999: 28).

Respecto a la *inteligencia*, uno de los motivos de la confusión que rodea este concepto es la de considerarla tradicionalmente como nombre común para representar un tipo de entidad que las personas poseen en mayor o menor grado. La inteligencia es en realidad lo que los psicólogos llaman un *constructo hipotético*, una expresión convencional que da cuenta de algo que no existe de hecho. El psicólogo cognitivo Robert Sternberg (1985) argumenta que lo que puede ser interpretado como un comportamiento inteligente en un país, puede no serlo en otro, o en un ambiente u otro y propone una teoría de la *inteligencia* que contiene tres conjuntos de componentes principales: los *metacomponentes* o destrezas de planificación, que son las destrezas cognitivas empleadas para la planificación y la toma de decisiones. Los componentes de *ejecución* que comprenden las operaciones básicas de resolución real de cualquier tarea y los componentes de *adquisición de conocimientos* que son los procesos utilizados para seleccionar la información relevante e integrar los nuevos conocimientos de manera significativa con lo ya conocido. Dado que este enfoque plantea *el comportamiento inteligente* como un uso apropiado de habilidades y destrezas, esto nos permite considerar que las personas pueden llegar a ser más inteligentes potenciando dichas habilidades y que los centros educativos pueden y deben participar en ello. Uno de los retos del profesor de idiomas será pues desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aprender un idioma y estimular a los alumnos a aprender a pensar con eficacia.

Otro tema del que se ha ocupado la psicología cognitiva y concretamente la llamada psicología positiva, es el de los factores afectivos y la motivación, que influyen directamente y de manera positiva en la atención, el disfrute y el rendimiento de las personas. Krashen et al. (1982) desarrollan la teoría del "filtro afectivo", constituido por tres variables: actitud, motivación y personalidad, que influyen directamente en la *adquisición* de una lengua cuando el aprendiente tiene acceso a un *input comprensible* entrando en contacto directo con la misma. Una actitud positiva hacia la lengua meta permite mayor permeabilidad y favorece el trayecto del *input* hacia el aprendizaje. Asimismo algunos factores de personalidad también pueden potenciar el *input* (empatía, disponibilidad, autoconfianza), o bien inhibirlo (ansiedad, introversión, inseguridad). El tema ha suscitado mucho interés en los últimos años en el campo de la enseñanza y el aprendizaje (vid. William y Burden 1999, cap. 6). Entre los estudios más recientes de la psicología positiva, destacan los del psicólogo americano de origen húngaro Mihaly Csikzentmihaly y el concepto de *flow* 'flujo' que ha desarrollado.

El *flow*, como lo define Csikzentmihaly es un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad que le proporciona placer, durante el cual no percibe que pasa el tiempo y las acciones y pensamientos se suceden sin pausa, sin ningún esfuerzo. Todo el ser está volcado en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades en el grado máximo. "La persona está en *flow* cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción" (Csikszentmihalyi, 1996). Las actividades que proporcionan mayor placer, que consiguen hacernos alcanzar ese estado de *flow*, según los estudios realizados por este autor, son las que poseen un fuerte componente de descubrimiento y de creatividad.

*"Todos nosotros somos atraídos entre dos sets opuestos de instrucciones programadas en el cerebro. En la mayoría de los individuos la entropía, la tendencia a la relajación, al ahorro de energía, parece ser más fuerte, y disfrutan de la comodidad más que del desafío del descubrimiento. Unos pocos son más reactivos a las recompensas del descubrimiento"* (Csikzentmihaly, 1996)



En sus estudios (Csikzentmihaly 1990, 1996, 1998) analiza cómo se produce el estado de *flow*, mediante encuestas y entrevistas a personajes que lo han experimentado, e intenta descubrir el modo de propiciarlo. Sus tesis se estudian en relación con los conceptos de *creatividad* y de desarrollo de la *inteligencia emocional*. De las encuestas realizadas y de su análisis, emergen algunos factores que pueden servir para determinar cuándo es más factible que se produzcan:

- Cuando encaramos desafíos que podemos asumir.
- Cuando estamos absolutamente concentrados en la actividad.
- Cuando hay metas claras que conseguir y las conseguimos.
- Cuando la actividad nos procura realimentación inmediata.
- Cuando nos parece que estamos superando el reto con sorprendente facilidad.
- Cuando nos despreocupamos de los riesgos o peligros que la actividad conlleva.

Así pues, para potenciar la *motivación* en el aprendizaje habría que tener en consideración estos hallazgos a la hora de elaborar los materiales de clase, procurar que sean interesantes y creativos, que el aprendizaje se desarrolle paulatinamente y por descubrimiento, y que las actividades y las tareas sean adecuadas al nivel para que el estudiante logre realizarlas con éxito. Por otra parte, procurar que el método empleado sea tal que la actividad lo involucre de tal modo que no sienta el esfuerzo. Estas condiciones pueden lograrse más fácilmente con un método que plantee la realización de tareas complejas, articuladas por fases, para que de cada una el discente vaya obteniendo el *feedback* adecuado, tareas en las que haya vacíos de información y se requiera tanto la contribución personal como la interacción en grupo.

## 2. 2. 2. -El interaccionismo social

Entre los años 60 y 70 se publicaron en Occidente las primeras traducciones de algunos escritos del ruso Lev Vigotsky (*Thought and Language* y *Mind in Society*), fundador de la escuela sociohistórica (o sociocultural) que se desarrolló también a través de los estudios de sus colaboradores Luria y Leont'ev<sup>4</sup>. Vigotsky decía que un discurso es “el efecto del viento de las pasiones, de la nube del pensamiento, del aguacero de las palabras” (1990: 391). El intercambio verbal no está gobernado por reglas y obligaciones, sino más bien por “remolinos” vertiginosos que crean nuevas palabras, nuevas nociones, nuevos campos discursivos, “cuanto más el intercambio verbal como estructura de equilibrio recurre a lo que es convencional en el lenguaje, tanto más el intercambio verbal como estructura dispersiva es fuente de novedades absolutas e irrepetibles” (1990: 391).

En la perspectiva sociohistórica, la naturaleza social, intersubjetiva, del lenguaje se considera como un instrumento esencial del desarrollo cognitivo humano, tanto desde el punto de vista filogenético (de la evolución de la especie humana) como desde el ontogenético (del desarrollo individual). El lenguaje es un instrumento que nace de la necesidad de coordinar el trabajo de grupo en la tentativa de adaptarse al ambiente y de cambiarlo. Es un instrumento extremadamente dúctil que permite a los seres humanos liberarse de las constricciones espacio-temporales del momento y de relacionar entre sí objetos, personas y eventos distantes en el

---

<sup>4</sup> Vygotskij L. S., Lurija A.R., Leont'ev A.N. (1970), *Psicologia e pedagogia*, Roma, Editori Riuniti. Y Lurija, A.R. (1971), *Linguaggio e comportamento*. Roma, Editori Riuniti; Id. (1976), *La storia sociale dei processi cognitivi*, Firenze, Giunti-Barbera Leont'ev A.N. (1977), *Attività, coscienza, personalità*, Firenze, Giunti-Barbera.

tiempo. Antes de pertenecer al individuo, esta facultad nace probablemente de la interacción entre dos o más personas interesadas en resolver una tarea de difícil solución.

Lo que ha sucedido en la historia de nuestra especie –afirma Vygotskji- se reproduce en parte en la historia de cada niño que aprende el lenguaje. El niño aprende a hablar mediante la participación, sea activa o pasiva, en las interacciones sociales cotidianas. Cuando a un individuo, durante la edad crítica (los primeros años de vida), se le priva de la posibilidad de participar en la vida cotidiana del resto de su comunidad, pierde también la posibilidad de progresar en la adquisición del lenguaje. Es el caso de los “niños salvajes”. El bagaje genético que nos permite aprender cualquier lengua histórico-natural, necesita ser activado y desarrollado a través de la interacción del niño con individuos más capaces (hermanos, padres, abuelos, tíos) que le ofrecen un contexto cultural donde el lenguaje y el pensamiento pueden desarrollarse y sostenerse de manera recíproca.

Para Vygotskji el secreto del aprendizaje eficaz reside en la *interacción comunicativa* entre dos o más individuos que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos, *la interacción* es el motor principal de la adquisición y del desarrollo de la lengua. Esta visión sobre la importancia de la participación activa en intercambios comunicativos variados para el desarrollo de las capacidades lingüísticas conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas. Parece claro que aun aceptando la realidad innata del lenguaje, éste no se desarrolla si no se vive en sociedad. La competencia lingüística no crece sola sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer. Vygostky desarrolla el concepto de *mediación* que sería el papel jugado por otras personas significativas en la vida del individuo. De ese modo se desarrolla un mayor diálogo entre las corrientes más interactivistas y las que ponen más el acento en los aspectos cognitivos.

El concepto más conocido de la teoría de Vygotsky es el de la *zona de desarrollo próximo* que se refiere al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado. Trabajar junto a otra persona con un nivel inmediatamente superior al de las capacidades del alumno es el mejor modo de que éste pase al siguiente nivel. El *interaccionismo social* constituye un apoyo teórico sólido para el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, ya que afirma que aprendemos una lengua mediante el uso que hacemos de la misma para interactuar de manera significativa con otras personas.

Dentro del interaccionismo social destaca asimismo la labor del psicólogo educador israelí Reuven Feuerstein que fue uno de los responsables de la educación de niños judíos emigrantes que llegaban a Israel después de la IIª Guerra Mundial procedentes de todo el mundo, algunos con horribles traumas psicológicos consecuencia del Holocausto que habían afectado a su capacidad de aprender, otros provenientes de zonas muy atrasadas de África y de otros lugares con enfoques de aprendizaje diversos del occidental. El resultado fue que muchos niños parecían mentalmente retrasados e incapaces de aprender en la escuela. Feuerstein, con un grupo de colaboradores, proyectó pruebas capaces de evaluar el verdadero potencial de esos niños, diversas de las convencionales, y comenzó a elaborar métodos para proporcionarles destrezas y estrategias que les hicieran vencer los problemas de aprendizaje y llegar a ser alumnos competentes.

Uno de los aspectos más conocidos de su trabajo es el programa para enseñar a las personas a aprender la forma de aprender, conocido como *enriquecimiento instrumental*, construido basándose en la idea del *mapa cognitivo*, que consiste en la representación de los siete

factores fundamentales implicados en la realización de cualquier acto mental (*contenido, modalidad, complejidad, abstracción, eficiencia, operaciones cognitivas, y fases de aprendizaje: entrada [input] → elaboración → salida [output]*). El mapa cognitivo de Feuerstein se aplicaba a las tareas de aprendizaje de lenguas y formaba parte de un programa de enriquecimiento instrumental que consistía en una serie de pruebas para enseñar las destrezas del pensamiento, de resolución de problemas y de *aprender a aprender*. Tal como proponen entre otros Williams y Burden (1999: 188 y ss.), este programa se debería utilizar también en el aprendizaje de lenguas incluyendo sus principios dentro de la perspectiva educativa del llamado *enfoque por tareas*.

### 2. 2. 3. La pragmática

La pragmática originalmente fue definida por Morris, Carnap y otros estudiosos anglosajones como "el estudio de la relación entre las formas lingüísticas y sus productores, o bien entre las formas lingüísticas y sus contextos de uso". Hoy la pragmática tiende a confluir y a confundirse con otros modos diversos de enfocar el estudio contextual del lenguaje, provenientes de disciplinas como la sociolingüística, la lingüística antropológica y la semiología. Sin embargo, conviene reconocer la actualidad de temas, tanto filosóficos como metodológicos afrontados en los años 30 por Carnap, Morris y Pierce. El primero afirma que sólo trámite la observación de un hecho pragmático que permita verificar que cierta palabra se usa siempre en un contexto referida a alguien o algo, seremos capaces de poder atribuirle un significado y establecer su categoría sintáctica; por tanto, todo el conocimiento de la semántica descriptiva y de la gramática descriptiva se basa en el conocimiento de la pragmática (Carnap, 1942, p. 13, *op. cit.* en Duranti, 1992:30). De las teorías de Morris es importante subrayar sobre todo la consciencia del papel del intérprete en el acto comunicativo: "algo puede ser considerado un signo sólo cuando es interpretado como signo de algo por un intérprete", y también: "con 'pragmática' nos referimos a la ciencia de la relación entre los signos y sus intérpretes" (Morris, 1938, *op. cit.* en Duranti, 1992:31). Muchos de los objetivos de la pragmática filosófica coinciden con los de la etnografía del lenguaje ya que también a los etnógrafos les interesa la relación entre los hechos lingüísticos y los interlocutores, lo que difiere es el método de estudio y el interés mayor de los etnógrafos por la variedad cultural y las categorías locales de interpretación.

Una definición de la pragmática tal como se entiende hoy día la da M. V. Escandell (2002: 13-14):

*"La pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario"*.

Abarca pues todos los factores que no toma en cuenta un estudio meramente gramatical, tales como: *emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto verbal, situación y conocimiento del mundo*.

Actualmente se plantea como una perspectiva, como un modo de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales. Esta disciplina nace de la concepción filosófica de la lengua como actividad

(Austin, 1962, 1970)<sup>5</sup>. Desde el punto de vista de la acción, Austin distinguía tres aspectos simultáneos en la formulación de todo enunciado:

- el acto *locutivo*, es decir, la producción de unos sonidos o de unos signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico que encierran un concepto;
- el *ilocutivo*, que es el objetivo que el emisor persigue con el enunciado, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión;
- y el acto *perlocutivo*, que es el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto. El análisis a este nivel no se realiza en términos de corrección o incorrección del enunciado, sino de éxito o fracaso del mismo.

A partir de las investigaciones llevadas a cabo por Austin, J. Searle desarrolla su teoría de los *actos de habla*. Para Searle (1969), la forma de hablar una lengua es la de realizar *actos de habla* que se han de considerar, según él, las unidades mínimas de la comunicación lingüística ya que las oraciones como unidades abstractas, no pueden ser las unidades básicas de la comunicación humana, carecen de la dimensión fundamental para ello, que sería el de ser producidas.

Searle clasifica los *actos de habla* en: 1) *asertivos* o *representativos* (coinciden con los que Austin denominaba *expositivos*), donde el hablante se compromete con la veracidad de la proposición que expresa; 2) *directivos*, tales como "ordeno, pido, suplico..." (que comprende los que Austin denominaba *ejercitivos*) a través de los cuales el hablante intenta inducir al oyente a hacer alguna cosa; 3) *compromisorios* (la misma denominación en Austin), que son actos mediante los cuales el hablante se compromete a seguir una determinada conducta ("ofrecer, prometer jurar"); 4) *expresivos* (similares a los *comportativos* de Austin), en los que el hablante reacciona ante el mundo expresando sus sentimientos ("agradezco, lamento, lo siento..."); 5) y, por último, los *declarativos*, se trata de aquellos actos lingüísticos que mientras se emiten, se están cumpliendo como actos reales, del tipo ("os declaro marido y mujer", "le nombro presidente", etc.) Estos últimos se diferencian de todos los demás y demuestran que la acción es connatural al lenguaje.

Para analizar cualquier tipo de *acto ilocutivo* Searle propone un modelo que recoge tanto las características formales de la oración emitida como las condiciones que deben darse en las circunstancias de emisión para poder realizar con éxito cualquier determinado tipo de acto. Dentro de su concepción, la fuerza ilocutiva y la forma lingüística están íntimamente unidas con una relación regular y constante. Para Searle la diferencia que suele establecerse entre semántica y pragmática es artificial, el estudio de los actos ilocutivos vendría a constituir una parte de la semántica. Ello no significa que no distinga entre el contenido preposicional y la fuerza ilocutiva, pero considera que no siempre la diferencia resulta nítida. En la producción de un enunciado, según Searle, se pueden distinguir tres tipos de actos diferentes:

- 1) acto de emisión: emitir palabras, morfemas, oraciones;
- 2) acto preposicional: referir, predicar;
- 3) acto ilocutivo: enunciar, preguntar, mandar, etc.

Si las teorías de Searle se sitúan en un terreno fronterizo entre la semántica y la pragmática, las de H. P. Grice (1975) se incluyen ya completamente en el terreno de la

---

<sup>5</sup> *Op. cit.* en Scandell (1996)

pragmática. Grice no se ocupa de las relaciones entre estructura gramatical y fuerza ilocutiva, sino que se centra en los principios que regulan la interpretación de los enunciados (Cfr. Escandell, 1996: 77 y ss.) y trata de identificar y caracterizar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables del “significado añadido” de los mismos. Propone hacer un análisis de la lógica que actúa y rige la conversación y establece una serie de principios no normativos que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan de buen grado en una conversación. Todos ellos están incluidos en el llamado *principio de cooperación*, que formula del siguiente modo:

*Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está involucrado.* (Grice, 1975: 45)

Si los participantes no se ajustan a él, la conversación es inconexa o absurda. Este principio se desarrolla en otras cuatro normas de menor rango a las que da el nombre de *categorías*:

- *Cantidad*: Haga que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo; pero que no sea más informativa de lo necesario.
- *Cualidad*: No diga algo que crea falso, ni diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.
- *Relación (o pertinencia)*: Diga cosas pertinentes, que tengan relación con aquello de lo que se está hablando.
- *Modalidad*: Sea claro, evite la oscuridad en la expresión, evite la ambigüedad. Sea breve, sea ordenado.

Una distinción fundamental es la que Grice establece entre *lo que se dice* frente a *lo que se comunica*. *Lo que se dice* pertenece al contenido proposicional, al enunciado. *Lo que se comunica* es toda la información que se transmite mediante el enunciado pero que puede diferir de su contenido proposicional, poseer además un contenido implícito que él llama *implicatura*. Así cuando decimos “Esta habitación es un horno” no basta que el oyente reconozca el significado que transmite mediante el código lingüístico, sino que sea capaz de inferir el significado que el emisor le quiso dar. No se ha de confundir con “presuposición” ya que ésta, a diferencia de la *implicatura*, se manifiesta a través de elementos lingüísticos, *activadores lingüísticos*, expresiones que aparecen en la superficie del enunciado del tipo: “Mario ha logrado aprobar el examen” (vid. Caffi, 2002:71-85)

La obra de Grice constituye un punto de partida de enfoques posteriores que se han encaminado en dos direcciones diferentes: unos han tratado de simplificar el aparato conceptual, reduciendo el número de máximas (Horn (1984), Levinson (1987), Sperber y Wilson (1986); otros como Leech (1983) han preferido seguir las recomendaciones de Grice tratando de establecer otras máximas complementarias, como las que tienen que ver con el tacto en las relaciones interpersonales: máximas de cortesía, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo, simpatía, todo lo que tiende a minimizar los riesgos de conflicto. De hecho, a partir del principio de cooperación en la conversación se desarrollan las teorías relacionadas con la cortesía (vid. Bravo y Briz, 2004)

Los postulados básicos en los que se fundamenta hoy la pragmática, formulados entre otros por Leech (1983)<sup>6</sup> han sido sintetizados por Reyes (1990:34) en los siguientes puntos:

- 1- *La forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática.*
- 2- *La gramática y la semántica estudian reglas; la pragmática principios.*
- 3- *Las reglas de la gramática son convencionales; los principios de la pragmática no son convencionales, sino motivados por los objetivos de la comunicación.*
- 4- *La pragmática relaciona el significado convencional de un enunciado con su fuerza ilocutoria (lo que ese enunciado hace: prometer, afirmar, etc.)*
- 5- *Las categorías de la gramática son discretas y determinadas; las de la pragmática son generalmente continuas e indeterminadas.*

La distancia que separa a veces lo que literalmente se dice de lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión de los enunciados, son tres fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales. Las frases en la comunicación adquieren contenidos significativos que dependen de datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas. Así pues, la perspectiva pragmática complementa y matiza las consideraciones gramaticales y contribuye a dar una visión más precisa de la complejidad de la realidad lingüística (vid. Escandell, 2002: 22-23 y cfr. Fuentes Rodríguez, 2000, pág 42-43).

Al estudiar una lengua determinada no sólo es necesario explicar los mecanismos que la configuran, describir el sistema gramatical, sino que al mismo tiempo hay que tener en cuenta la necesidad de analizar esos otros principios que constituyen la *competencia de actuación* de los que se ocupa la pragmática y que conjuntamente con las normas gramaticales nos sirven para orientar y dirigir la interacción. Frente al punto de vista gramatical que sólo se ocupa de analizar los aspectos formales y constitutivos del sistema lingüístico, la pragmática se caracteriza por tomar en consideración los elementos y factores extralingüísticos que determinan en grados diversos el uso y la interpretación de las secuencias lingüísticas (Bouton, 1996; House, 1996; A Meier, 1999).

Un papel muy importante en el desarrollo de la pragmática actual post-griceana lo han tenido los estudios sobre *interacción social* del sociólogo Irving Goffman que tratamos a continuación (v. § 2.2.5) que han influido en los estudios sobre la cortesía de Penélope Brown y Stephen Levinson (1978; 1987).

## **2. 2. 4. La antropología y etnografía lingüística**

Desde principios del siglo XX la antropología lingüística se ha interesado muy especialmente por la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Esta disciplina postula la estrecha interdependencia que existe entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan, tal como parecen demostrar los recientes estudios sobre estrategias discursivas de cortesía, que si bien son utilizadas en todas las culturas, poseen unas características específicas

---

<sup>6</sup> Leech, G. N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres, Logman. *Op. cit.* en Escandell (1996)

en cada una de ellas<sup>7</sup>. La antropología, pues, pone el acento en la diferencia, en la diversidad, mientras otras disciplinas lo ponen en lo común o universal.

*La etnografía del habla* (inglés: *ethnography of speaking*) es una rama especializada de la investigación lingüística americana que se desarrolla a partir de las teorías y metodología del lingüista y antropólogo Dell Hymes (1964), y se ocupa de la descripción de repertorios verbales y usos lingüísticos desde el interior de comunidades diversas. Respecto a los “contenidos” de la interacción verbal cotidiana, se interesa por la relación entre el uso de la lengua (o lenguas) dentro de una comunidad y los sistemas locales de relaciones y de comportamiento social. Desde el punto de vista de la “forma” del uso lingüístico, se ocupa, sobre todo, de la variabilidad contextual de ciertos géneros o estilos del habla en el interior de la misma sociedad, o bien de una sociedad a otra, adoptando una perspectiva intercultural.

La etnografía permite indagar acerca del acto lingüístico teniendo en cuenta la propia interpretación de los participantes en la interacción, de los miembros de la misma comunidad a la que pertenecen, y también teniendo en cuenta los datos reunidos por el propio etnógrafo que observa y participa activamente en la vida de la comunidad que está investigando. Según B. Malinowski (1935; 1989), la etnografía implica la comprensión del comportamiento humano “desde dentro”, desde el punto de vista de los nativos, más que a través de las categorías analíticas del antropólogo, tanto por su carácter de científico como por pertenecer a otra sociedad. El etnógrafo ha de recoger los materiales usando instrumentos y fuentes diversas (grabaciones, apuntes, vídeos, entrevistas, relatos, etc.), y con ellos, posteriormente, reconstruir e interpretar el evento o acto, sea éste hablado o no.

A mediados de los años 60, *la etnografía de la comunicación* –Gumperz y Hymes, 1964– estudia la interacción entre el lenguaje y la vida social. Partiendo de las teorías de Chomsky y de sus conceptos de *competencia* y *actuación*, que definía, respectivamente, como el conocimiento que un hablante nativo ideal tiene de la gramática de una lengua y la creatividad “gobernada por las reglas” que le permite que su actuación lingüística sea adecuada, única e irrepetible, Hymes (1971) sostiene que no es suficiente la *competencia gramatical* para que el hablante actúe correctamente en una determinada situación lingüística. Se han de tener en cuenta otros aspectos de la actividad lingüística que no son de carácter gramatical y que Chomsky deja solapados e indefinidos en el concepto de *actuación*: limitaciones de carácter psicológico que afectan a la memoria, elección entre reglas alternativas, elecciones estilísticas y del orden de las palabras, etc., un conjunto de conocimientos tácitos que el hablante posee. Por ello propone ampliar el concepto de *competencia*, planteando que la *competencia lingüística*, entendida como *competencia gramatical*, constituye sólo una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que conforman la *competencia comunicativa*<sup>8</sup>, la cual, a su vez, es parte de la *competencia cultural o sociocultural*.

Desde esta perspectiva se pretenden descubrir las normas que subyacen a la diversidad, a la heterogeneidad intrínseca de las comunidades de habla, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos.

---

<sup>7</sup> Vid. Lakoff 1973; Leech 1983; Brown y Levison 1987, cuyas teorías encontramos resumidas en Escandell 1996, en el capítulo “El estudio de la cortesía”, pp. 135 y ss.

<sup>8</sup> Este concepto procede de la tradición etnológica y filosófica que se había interesado por el estudio de la lengua en uso. Hymes en su artículo de 1971 citaba a Austin y Grice, y en campo sociolingüístico aludía a los trabajos de Ervin-Tripp sobre la competencia sociolingüística de los niños así como a los estudios de Labov sobre los aspectos de la competencia comunicativa que permiten identificar a las comunidades de habla (vid. Llobera, et al. 2000:10)

Lo que caracteriza o cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un *repertorio verbal y comunicativo* y unos patrones o *hábitos* de uso de ese repertorio, que es variado y heterogéneo. La cohesión existe cuando se establecen redes de comunicación relativamente estables entre las personas. Esta visión de la sociedad se centra en la *interacción comunicativa* entendida como un acontecimiento o *evento* en torno a la vida social de la comunidad, a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos y su organización (Duranti, 1997).

El conjunto de elementos que intervienen en cualquier *evento comunicativo* son los que Dell Hymes (1972) incluye en el modelo llamado con el acrónimo *S.P.E.A.K.I.N.G.* (en adelante *Speaking*), que es el que se forma con la iniciales de los ocho componentes principales en inglés: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre*. Lo que define el *evento* es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice y también que se suele asociar a un *tiempo* y a un *espacio* apropiados o que se pueden constituir como tales al celebrarse en ellos un acontecimiento. Los artículos de Hymes (1971, 1972) sirvieron de referencia para que en el enfoque comunicativo se hiciera centro de atención del aprendizaje el discurso oral espontáneo e intercomunicativo.

Reproducimos a continuación un esquema que representa el modelo de análisis del *evento lingüístico* que prevé 16 componentes, agrupados en las 8 voces fundamentales:

## Cap. 2. Cuadro 1

### El modelo *Speaking* de Hymes

<b>S</b>	<b>Setting:</b> situación (momento, lugar y carácter psicosocial de la situación o marco)
<b>P</b>	<b>Participants:</b> participantes (emisor-es, receptor-es)
<b>E</b>	<b>Ends:</b> finalidades, intenciones u objetivos del acto de comunicación.
<b>A</b>	<b>Acts:</b> actos de habla que intervienen, su forma y su contenido
<b>K</b>	<b>Key:</b> clave, interpretación, manera en que se cumple un acto.
<b>I</b>	<b>Instrumentalities:</b> instrumentos (canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, cinésicos, proxémicos...)
<b>N</b>	<b>Norms:</b> normas de interacción, de interpretación
<b>G</b>	<b>Genres:</b> género o tipología textual que se utiliza en el acto de habla, argumentación, exposición, narración, descripción...

En este modelo se presenta la red de conexiones entre las múltiples facetas que intervienen en los actos comunicativos del lenguaje, los cuales de manera muy patente aparecen en las unidades sucesivas de interacción comunicativa espontánea, es decir, en la conversación.



A. Duranti (1992)<sup>9</sup> afirma que el objetivo del enfoque etnográfico es el de percibir la complejidad del habla cotidiana analizando las relaciones específicas, tanto sistemáticas como ocasionales, que se instauran entre dos dimensiones de la interacción verbal: la relativa al código o códigos de los que se valen los hablantes y la relativa al sistema sociocultural en el que éstos actúan. La unidad de análisis de la que hay que partir no es ya la frase como se proponía desde un enfoque estructuralista, sino el texto, entendido como lo que Hymes denomina el *hecho (acontecimiento o evento) comunicativo*, que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Hay que describir pues la *competencia comunicativa* que nace de la idea de huir de los límites impuestos por las formas lingüísticas o por el texto para llamar en causa la “situación social” (Goffman, 1964)<sup>10</sup>.

Duranti ofrece un comentario del modelo *Speaking* de Hymes (1972), describiendo e ilustrando con ejemplos sus componentes, partiendo de los que considera más importantes: los *finés* y la *situación*. Los primeros los divide en: *finés sociales*, que son los individuales o de grupo en cuanto parte de instituciones sociales, y *finés subjetivos*, según el punto de vista de los protagonistas o actores sociales que participan en las acciones cotidianas<sup>11</sup>. En cuanto a la *situación*, propone considerar diversamente “ambientación” y “escena”: la “ambientación” (inglés, *setting*) correspondería a la dimensión espacio-temporal, física y universal, mientras que la “escena” (inglés, *scene*) se refiere a la definición cultural del evento, a una particular visión del mundo. Respecto a los *participantes* en el evento comunicativo, distingue entre *oyente-receptor* y *oyente destinatario*, cuando son diversos, y entre *hablante* y *emisor*, en casos donde tampoco coinciden<sup>12</sup>. Comenta también brevemente los *aspectos secuenciales* del habla o turnos de conversación; la *clave*, que permite descifrar o interpretar lo que se está diciendo (rasgos prosódicos, aspectos paralingüísticos...); los *instrumentos* que son los canales de transmisión, variedades lingüísticas, registros, etc.; *las normas* o reglas que rigen las diversas interacciones entre los individuos; y, por último, los *géneros* que definen las características formales y de contenido de un determinado tipo de unidad de discurso.

El modelo *Speaking* nos servirá para analizar desde el punto de vista pragmático los eventos en los que se incluyen o que reproducen los textos que analizamos y las actividades relacionadas con los mismos dentro de las unidades didácticas seleccionadas.

## 2. 2. 5. La sociolingüística

A partir de la década de los 50 la sociología se interesa por comprender la realidad social desde una perspectiva “microsociológica”, a partir de la observación, la descripción y el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos.

---

<sup>9</sup> Alessandro Duranti (1992), cap. 2: “El evento lingüístico como unidad de análisis”.

<sup>10</sup> *Op. cit.* en Duranti, 1992.

<sup>11</sup> Un ejemplo es la escuela, donde hay unos fines sociales: transmitir unos valores sociales y morales necesarios para una sociedad industrializada, y unos fines individuales que tienen que ver con la voluntad y creencias de los sujetos que participan, profesor y estudiantes. Cuando tenemos que analizar la interacción verbal que tiene lugar en el ámbito de la lección, hemos de tener presente los dos tipos de finalidad: los sociales y los individuales.

<sup>12</sup> Así, por ejemplo, los casos de personas que hablan a un bebé, pero en realidad se dirigen a los padres, o bien los padres que hablan en lugar del bebé; o cuando se le dice algo a alguien para que lo oiga otra persona que está al lado.

El *interaccionismo simbólico* es una de las corrientes de la “microsociología” que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social. Su representante principal es el sociólogo Irving Goffman, que a partir de estudios de campo dedica numerosas obras a “la vida cotidiana como representación”. Goffman (1971) afirma que hasta las conversaciones más informales pueden verse como “rituales” a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, negociamos nuestra *imagen* y la de las personas con las que interaccionamos y mostramos el propósito de nuestras palabras y acciones. En nuestro comportamiento comunicativo debemos respetar las normas de estos “rituales”, que van cambiando según los *frames*, los marcos comunicativos, que se activan. Estos órdenes rituales reflejan un orden social muy fuerte. Según Bachmann et al. (1981):

“*los eventos sociales no se han de considerar como productos ajenos a las prácticas sociales, sino como procesos que los actores llevan a cabo cotidianamente*”

Los conceptos de “interacción” y de “cotidiano” dirigen la reflexión de Goffman (1974) hacia un análisis de las conversaciones cotidianas, que según el autor, se rigen por el principio del respeto de la imagen, que obedece a un conjunto de convenciones y reglas a las que recurre cada interlocutor a lo largo de una conversación. Con ellas intenta preservar su imagen social y, al mismo tiempo, respetar la de su interlocutor. “La imagen es pues un objeto sacro, y por consiguiente las normas expresivas necesarias para su preservación poseen un carácter ritual” (Goffman, 1974: 21). Goffman identifica dos tipos de estructuras de los intercambios conversacionales:

- la de los intercambios *confirmativos*, que se refieren a las secuencias de apertura y de clausura de la interacción que presentan una estructura simple de tipo binario (como los saludos);
- la de los intercambios *reparadores*, que permiten a los interlocutores, cuando tiene lugar un incidente, restablecer el equilibrio interaccional, proseguir la conversación, si no ya con la satisfacción de ver el incidente cerrado definitivamente, al menos sí con el derecho de actuar como si hubiera sido cerrado y se hubiera reestablecido el equilibrio ritual.

Cada conversación puede ser descompuesta, afirma Goffman, en una serie de movimientos donde el enunciado que formula un emisor representa el elemento inicial que provoca una reacción del interlocutor. A partir del *enfoque interaccionista* en EE.UU se prepara el terreno en cierta manera para el llamado *análisis de la conversación* en Francia y en Suiza que comentaremos más adelante (vid. § 2. 3. 6).

Otra corriente de la sociología que interesa al lenguaje es la *etnometodología* que parte de la constatación de que los seres humanos participan en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere una serie de *conocimientos previos* y ponen en funcionamiento todo un bagaje de expectativas así como un esquema para interpretar no sólo “lo obvio”, sino también “lo que se deduce” (Garfinkel, 1964: 2). Las personas participan en las interacciones cotidianas utilizando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan.

Heritage (1984) define 4 postulados partiendo de la hipótesis según la cual la organización y la acción sociales son analizables en términos de organizaciones estructurales determinadas por convenciones e instituciones. Así la interacción se concibe como una representación entre dos interlocutores que se rigen por el principio de una causalidad circular: los comportamientos de uno influyen en los comportamientos del otro y viceversa. A través de

estas relaciones coordinadas de los dos polos de la conversación, cada sujeto pone en práctica en el juego interlocutorio un proceso interaccional determinado por los roles previamente establecidos y unas reglas precisas cuya aplicación revela la competencia comunicativa de los interlocutores. Estos cuatro postulados son los siguientes:

- 1- la interacción está organizada estructuralmente;
- 2- las contribuciones de los interlocutores están orientadas en función del contexto;
- 3- los pormenores de la interacción se rigen por estos dos procesos;
- 4- a través del análisis de los intercambios naturales es como mejor se pueden comprender las interacciones.

Entre los trabajos de la *etnometodología* se encuentran los efectuados por Schegloff y Sacks (1973) a propósito de los procesos de apertura y cierre de las conversaciones y sobre la organización general de las mismas. Los procesos de apertura y de cierre se llevan a cabo cada uno en dos etapas:

- 1- El proceso de apertura comprende una primera etapa de apertura propiamente dicha, constituida por un par adyacente de enunciados del tipo “intercambio de saludo” o “pregunta-respuesta” en el caso, por ejemplo, de una conversación telefónica. Los dos enunciados se encuentran en una relación de pertinencia, de tal modo que el primero implica al segundo; la unidad de análisis no es la frase, sino la secuencia compuesta por las dos unidades, donde la primera condiciona la segunda.
- 2- El proceso de cierre comprende una etapa preparatoria en la cual el locutor utiliza fórmulas de conclusión para sugerir a su interlocutor el fin del intercambio y un proceso de cierre, donde figuran enunciados convencionales bajo forma de pares adyacentes (agradecimiento, despedida).

La organización general de las conversaciones se define por el principio de alternancia entre los interlocutores que concretizan los turnos de palabra que cada uno construye en modo tal que permita la transición verbal. La alternancia de los turnos de palabra está asegurada por elementos tradicionales, gobernados por un conjunto de reglas básicas que regulan la coordinación de las transiciones.

Por último, otra corriente de la sociología, la *sociolingüística interaccional*, recoge las aportaciones de la *etnometodología de la comunicación* y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de la “microsociología” (*interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación*) junto a otros interesantes hallazgos de la pragmática filosófica, la psicología social y la ciencia cognitiva. Esta escuela se propone relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance.

Gumperz (1980, 1982) es uno de los que aportan un aire nuevo al enfoque sociolingüístico del discurso. Lo que atrae la atención de este autor es descubrir el vínculo que existe entre la percepción de los signos de *surface* y su interpretación. Sustituyendo la gramática del «hablante ideal» de Chomsky por una "gramática de la comunidad lingüística", Gumperz ha tratado de la diversidad lingüística que manifiesta una población hablante en función de categorías de diferenciación social: la edad, el sexo, el nivel de formación, la posición económica, el origen y la raza. Desde esta perspectiva elabora una “sociolingüística del oyente”, dirigiendo su atención hacia los malentendidos conversacionales. Gumperz distingue en primer

lugar los efectos del sentido de la interpretación y del efecto de la comunicación. Para él la interpretación es siempre una cuestión de *inferencia conversacional*. Su objeto teórico se apoya en las máximas conversacionales de Grice. Las diferencias/divergencias de interpretación provienen del hecho que en los contactos sociales los sujetos que interactúan pertenecen a dos universos simbólicos diferentes, aunque en apariencia ellos hablen la misma lengua y posean competencias lingüísticas idénticas. Este enfoque se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en aquellos ámbitos de la vida social donde quienes participan en los encuentros interactivos tienen entre sí una relación desigual, bien porque pertenecen a dos culturas o bien a grupos socioculturales diferentes, con sistemas de valores y visiones del mundo que les llevan a realizar procesos de inferencia diversos a la hora de interpretar el significado de lo que sucede en las interacciones en las que participan.

Para Gumperz la interpretación que el oyente hace del discurso es el resultado de la interpretación simultánea de un conjunto de índices conversacionales. Entre ellos se pueden citar: la connotación particular de una palabra, la forma morfosintáctica, su componente prosódico, etc., es decir, todo lo que puede contribuir a indicar el sentido que le dará un participante en la conversación. Gumperz considera que hablar es “interactuar”, por ello es necesario focalizar la atención en el estudio de la interacción, en el modo cómo se lleva a cabo la comprensión en un determinado contexto lingüístico. El concepto de contextualización ocupa un puesto central en esta teoría y se opera, según Gumperz, en dos niveles:

- El de la prosodia, cuya función posee una importancia muy particular para el análisis de la conversación. Según el autor es la prosodia la que permite a los participantes descomponer el flujo verbal en unidades básicas del mensaje, lo que contribuye a la interpretación y al control del intercambio de réplicas o a las estrategias de variación del locutor, que son esenciales para mantener la conversación. La prosodia comprende: la entonación, el cambio de tono, la acentuación, las pausas, etc., es decir, todos los elementos que juegan el papel de señal, expresando los sentimientos y las actitudes de los sujetos que interactúan.
- El de la elección del código dentro de las opciones del repertorio lingüístico, por ejemplo, la alternancia de código o de estilo, las variables morfológicas, las sociolingüísticas, que permiten estudiar, según métodos cuantitativos, a nivel de grupo o supraindividual, los procesos de inferencia. El estudio de estas variables puede arrojar luz sobre el funcionamiento de las rutinas de apertura y cierre de la comunicación y el uso de ciertas expresiones metafóricas, así como acerca de la construcción de turnos de palabra, la distinción entre conocimientos aportados e información nueva, etc.

La *sociolingüística interaccional* se sirve también de las teorías de algunos pensadores como Bourdieu o Foucault. Del primero adopta sus concepciones sobre *diferencia* y *mercado lingüístico* (Bourdieu, 1982) o el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990) y del segundo, sobre todo, interesan sus ideas sobre *poder* y *dominación* (Foucault, 1985) y su manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que las han creado (Foucault, 1969).

Otros investigadores del campo de la sociolingüística como Labov (1972, 1974), principal teórico del llamado *enfoque variacionista*, sostienen que toda producción lingüística muestra regularidades y puede ser objeto de una descripción. Labov constata que la pertenencia de un individuo a una cierta comunidad lingüística le proporciona un dominio lingüístico de ese

sistema, que está estructurado en diferentes subsistemas. La variable se manifiesta en dos niveles:

- la variación estilística (los diferentes usos de un mismo locutor);
- la variación social (los diferentes usos de diferentes locutores en el ámbito de la comunidad).

Las encuestas llevadas a cabo por Labov le han permitido distinguir comportamientos gestuales, hábitos lingüísticos y fonéticos que están sometidos a variación en función del medio social. Este método ha aportado asimismo perspectivas interesantes para estudiar procesos de intercambio que eran considerados hasta ese momento como inaccesibles a una investigación sistemática.

Para Labov hay dos tipos de reglas del discurso: las reglas de interpretación y las reglas de construcción de secuencias conversacionales que vinculan las acciones entre sí. La forma de las reglas del discurso es independiente del carácter particular de las proposiciones afirmativas. Se trata, por el contrario, de relaciones variables, que equiparan las unidades lingüísticas a acciones preparadas o interpretadas. Estas reglas hacen referencia a ciertas convenciones tácitas propias de las relaciones sociales: los saberes compartidos, los roles del locutor, del destinatario y del público, los derechos y obligaciones que se relacionan con estos roles y todas las restantes formas constrictivas.

## 2. 2. 6. Importancia para nuestro estudio

En el curso de nuestro trabajo comprobaremos en qué medida los conceptos desarrollados por los principales autores dentro de la psicología cognitiva, la pragmática, la sociolingüística, y la etnografía, que se ocupan del conocimiento, de la lengua y del aprendizaje, se tienen en consideración en los planteamientos didácticos de los manuales seleccionados en relación con los textos y las actividades que proponen. Principalmente hay que destacar las teorías del constructivismo que colocan al discente en el centro del proceso de aprendizaje y el interaccionismo social que influyen en los enfoques comunicativos que se desarrollan en los años 70. Así conceptos como el del *currículum en espiral* o el de la *información relevante* de Bruner (cit. en William y Burden, 1999), o bien el uso de los *organizadores previos* antes de la lectura para potenciar la memorización (Atkinson y Shiffrin, 1968), el desarrollo de estrategias y habilidades de *planificación, ejecución y adquisición* de conocimientos, como postula R Sternberg (1985), o la consideración los *mapas cognitivos* de Feuerstein, para *aprender a aprender*, y desarrollar la autonomía del estudiante, como apuntan Williams y Burden (1999), son algunos de los que podríamos considerar conceptos básicos que hoy se deberían ver reflejados en los manuales de aprendizaje de LE y SL.

Por otra parte, la pragmática y la etnografía lingüística nos enseñan que para analizar la lengua en su función comunicativa e interpretar correctamente los textos no basta considerar sólo su contenido y sus características lingüísticas sino que es necesario considerarlos como *eventos comunicativos* y tener en cuenta también sus componentes pragmáticos, situación, personajes, finalidad, etc. (Hymes, 1972, Duranti 1992). En cuanto al aspecto sociolingüístico nos interesa observar en los libros la variación lingüística y textual, los acentos y los registros utilizados, así como el respeto de las normas sociales de cortesía propias del tipo de discurso y de las relaciones que se establecen entre los interlocutores en las interacciones.

## 2. 3. Estudios centrados en el análisis de los textos

Desde una perspectiva cronológica resumimos a continuación las principales teorías de los autores, corrientes lingüísticas y escuelas que rompiendo con los criterios precedentes de la lingüística de enfoque estructuralista, toman en consideración las funciones del lenguaje y la importancia del contexto de situación en los actos lingüísticos, y proponen no ya la oración sino el texto como unidad mínima comunicativa, lo que comporta una revolución dentro del campo de los estudios relacionados con el lenguaje. Así pues revisaremos de manera sintética las aportaciones de la *Lingüística funcional*, del *Análisis del Discurso* y *Lingüística textual*, y del *Análisis de la conversación* y otras corrientes que profundizan en el análisis de los textos escritos y orales. De este modo podremos observar mejor la trayectoria a través de los estudios interdisciplinarios y las distintas escuelas que han contribuido a delinear la situación actual del análisis del texto como unidad mínima comunicativa y la importancia de los factores sociopragmáticos en el análisis de los eventos comunicativos. En el cuadro que presentamos a continuación sintetizamos algunas de las principales corrientes que han contribuido al cambio en los estudios sobre el lenguaje considerando su carácter comunicativo:

Cap. 2 - Cuadro 1

FUNCIONALISMO	ANÁLISIS DEL DISCURSO
<p>[Años 20-60]</p> <p><b>FILOSOFÍA INVESTIGATIVA</b> <i>ANTROPOLOGÍA</i> (Malinowski, 1923)</p> <p><b>LINGÜÍSTICA ESTRUCTURALISTA</b> <i>CÍRCULO DE PRAGA</i> (Jakobson, Firbas, Trubetzkoi) <i>CÍRCULO DE COPENHAGUE</i> (Hjelmslev)</p>	<p><b>DISCIPLINAS QUE CONVERGEN EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO</b></p> <p><i>PSICOLOGÍA COGNITIVA</i> -Constructivismo (Ernst von Glasersfeld) -Interaccionismo social (Vygotski) <i>SOCIOLINGÜÍSTICA</i> (Goffman, Gumpertz) <i>PRAGMÁTICA</i> (Austin, Searle, Grice, Brown y Levinson, etc) <i>ETNOGRAFÍA LINGÜÍSTICA</i> (Hymes, Duranti)</p>
<p>[Años 60]</p> <p><b>LINGÜÍSTICA FUNCIONAL</b> <i>FUNCIONALISMO DE FIRTH</i> <i>ESCUELA FUNCIONALISTA DE OVIEDO</i> (ALARCOS LLORACH)</p>	<p><b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b> <i>PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS DEL TEXTO</i> (Beaugrande y Dressler) <i>ESTRUCTURA DEL TEXTO</i> (Teun Van Dijk) <i>TIPOLOGÍAS TEXTUALES</i> (Werlich, Adam)</p>
<p>[Años 70 en adelante]</p> <p><b>LINGÜÍSTICA FUNCIONAL</b> <i>ESCUELA SISTÉMICA FUNCIONAL</i> (Halliday) <i>NUEVA ESCUELA DE PRAGA</i> (Petr Sgall, Eva Hajková, Jirí Jana, etc.) <i>OTRAS ESCUELAS FUNCIONALISTAS</i></p>	<p><b>ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL</b> <i>ESCUELA DE BIRMINGHAM</i> (Sinclair y Coulthard, Stubbs) <i>ESCUELA DE GINEBRA</i> (Roulet, Miche) <i>ESCUELA DE LYON</i> (K. Kerbrat-Orecchione, Anscombre y Ducrot)</p>

### 2. 3. 1. Lingüística funcional

En 1957 John Firth<sup>13</sup>, uno de los máximos exponentes de la Lingüística Funcional, siguiendo la tradición del Círculo de Praga, Jakobson y la concepción antropológica de Malinowski (1923)<sup>14</sup> de que la lengua se ha de estudiar dentro de un contexto determinado, plantea una gramática que tiene como horizonte el texto y las situaciones en las que aparece. Jakobson en 1948, completando las teorías de K. Bühler (1918), enuncia ya las funciones de los distintos enunciados o textos (*representativa, conativa, fática...*) y observa que para que un mensaje sea eficaz requiere un contexto de situación que el destinatario pueda captar (vid. Jakobson 1963). Firth señala la necesidad de llegar a establecer una tipología de las funciones del lenguaje y de los contextos de situación en que las lenguas son usadas y en las que las palabras y enunciados adquieren un significado preciso:

*Los lógicos propenden a pensar que las palabras y proposiciones poseen de algún modo un "significado" por sí mismas, prescindiendo de los participantes en un contexto situacional. Parecería como si no fueran necesarios hablantes ni oyentes. A mi parecer las voces no deberían ser disociadas totalmente del contexto social en las que desarrollan su función y por tanto, todos los textos en las lenguas modernas habladas deberían ser considerados como eventos 'la implicación del enunciado' y deberían ser relacionados con participantes típicos en algún contexto de situación generalizado" (Firth 1957: 226)*

A partir de sus ideas M.A.K. Halliday (1978) desarrolló el concepto de *registro* y una teoría en la que se consideran tres *macrofunciones del lenguaje*:

- la *ideacional*, por la que se representa conceptualmente el mundo;
- la *interpersonal*, por la que se manifiesta la interacción social;
- la *textual*, por la que se realiza la capacidad de los hablantes de hacer operativo un sistema de lengua, adecuándolo a las finalidades y al contexto.

Estas macrofunciones están en relación con lo que llama el “contexto de situación”. Un hablante que se encuentra en una situación comunicativa ha de elegir el conjunto de elementos lingüístico-textuales adecuados. Estos elementos, más o menos recurrentes, definen el perfil del “registro” utilizado. Los factores situacionales que condicionan, orientan y a veces determinan el uso lingüístico se conocen, respectivamente, como:

- el *campo*, que determina el significado *experencial* (factores situacionales);
- el *tenor*, que influye en el significado *interpersonal* (combinación de rasgos lingüísticos);
- y el *modo*, sobre el significado textual (atributos del registro y organización del texto).

<sup>13</sup> Firth J.R. (1957) 'On Sociological Linguistics', en Hymes (comp.) 1964, *Language and Culture & Society*. London Harper International.

<sup>14</sup> B. Malinowski (1923), *El problema del significado de las palabras en las lenguas primitivas*, en Ogden y Richards. Trad. por E. Prieto, *El significado del significado*, Paidós, Buenos Aires, 1954.

Cap. 2. cuadro 2 **FACTORES SITUACIONALES**

<b>CONTEXTO DE SITUACIÓN DE UN TEXTO</b>	<b>CAMPO</b>	-Es el evento en su totalidad, en donde el texto se halla encuadrado  -Comprende el tema principal.
	<b>MODO</b>	-Se trata del funcionamiento del texto dentro del evento  -Comprende: canal utilizado, registro, género y tipo retórico.
	<b>TENOR</b>	-Es el tipo de interacción entendida como la organización del discurso según los roles de los interlocutores  -Comprende el conjunto de relaciones sociales pertinentes que se establecen entre los participantes de la interacción (normas de relación y jerarquía, cortesía, etc.)

En base a este contexto general de situación son posibles diversas estructuras de texto, es decir, existiría una relación entre contexto social y género o tipo textual. Volveremos a tratar de algunas de las aportaciones más relevantes de este autor al tratar del enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas (v. i. § 2. 4. 4. 1).

### 2. 3. 2. Análisis del Discurso

La investigación autónoma sobre el “discurso” se inicia a partir de la evolución de las ciencias del lenguaje en los años 60. El Análisis del Discurso, también llamado, según los autores, *Lingüística textual* y *Gramática del texto*, no es una disciplina circunscrita como un bloque homogéneo, no se trata de una escuela unitaria, sino de una corriente científica que parte de una diversidad de enfoques, teorías y conceptos que consideran que los enunciados no se presentan como frases o secuencias de frases, sino como *textos*, los cuales poseen un modo de organización específica que es necesario estudiar como tal y en relación con las condiciones en las que se produce. Estas condiciones o “contexto” determinan el significado de una intervención lingüística. Lo que constituye la línea divisoria que separa los estudios pragmáticos y discursivos de los puramente gramaticales es precisamente la consideración del “contexto” en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos, en la construcción de las actividades comunicativas y que parte de las teorías de la *etnografía de la comunicación* (Gumperz y Hymes, 1964).

En el origen del Análisis del Discurso se encuentran las teorías desarrolladas en los años 50 por los filósofos Austin, Searle y Grice acerca del *acto lingüístico*, así como la línea funcionalista de la Lingüística estructural, en especial Jakobson y su esquema de los componentes de la comunicación y de las funciones del lenguaje y la escuela firthiana de inicios de los años 60 que influyeron, como hemos visto en *el Funcionalismo o Lingüística sistémica* de Halliday (v. s. § 2.3.1).



Otra de las aportaciones fundamentales la constituyen los análisis del texto llevados a cabo a partir de los años 70 por Beaugrande y Dressler, Petöfi y Van Dijk, así como el estudio de las tipologías textuales o secuencias prototípicas, realizado, entre otros por Werlich y Adam. La corriente a la que pertenecen estos lingüistas, que se denomina más específicamente *Lingüística textual*, se plantea, recuperando una cierta tradición filológica y retórica, el estudio de los *textos*, considerados como unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales, para explicar la *macroestructura* -o contenido temático- y la *superestructura* -el esquema organizativo- de los mismos (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). Dentro de este ámbito se han planteado distintas maneras de acercarse al texto, bien como producto o bien en el proceso de su producción y de su interpretación (v. i. § 2.3.3).

En la mayoría de los casos para el análisis de los textos se toma una perspectiva cognitiva: de procesamiento de la información (Beaugrande y Dressler, 1981; Beaugrande 1984), de planificación (Adam, 1990, 1992), de comprensión o recuerdo (Kintsch y Van Dijk, 1978), o de los procesos de producción e interpretación (Petöfi, 1974). Desde estos distintos presupuestos se ha enfocado el estudio de las propiedades que definen el texto, como la *coherencia* y la *cohesión*, y se ha intentado hacer una clasificación de los tipos de textos. Esta tarea ha constituido una preocupación constante en la línea de reflexión y ha dado lugar a gran diversidad de enfoques y de criterios en las propuestas tipológicas. Las clasificaciones que se basan en la combinatoria de elementos lingüísticos a partir de sus *bases* o *secuencias* prototípicas (Werlich, 1975; Adam, 1985; Adam, 1992) constituyen uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de las tipologías textuales (v. i. § 2.3.3.1)

En ámbito anglosajón destacan las teorías sobre el lenguaje oral desarrolladas por Brown y Yule (1983), Gumperz (1982), Labov (1972), Schegloff y Sacks (1973), y la Escuela de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975), Stubbs (1993), entre otros, y su relación con la didáctica de las lenguas (Widdowson, 1978, 1984). Un grupo importante dentro del Análisis del Discurso está constituido por la escuela francófona, que parte de *la teoría de la enunciación* de Benveniste (1966), emparentada a su vez con la teoría del *dialogismo* de Bajtín (1959-61) y desarrollada posteriormente por Ducrot (1980) y Kerbrat-Orecchioni (1980), así como los estudios de orientación más psicolingüística de Bronckart (1985, 1997). Cabe mencionar asimismo los estudios de pragmática de Leech (1983), Brown y Levinson (1990) y Sperber & Wilson (1986), sobre el concepto de *relevancia*, ya apuntado en Grice (1967), así como los de etnografía lingüística de Duranti (1992, 1997), que partiendo de teorías antropológicas (Sapir, 1921, Malinowski, 1923) y del método basado en la observación y el estudio de casos o grupos específicos en su propio *habitat*, propone aplicar el modelo *Speaking* de Hymes (1972) para el análisis de las realizaciones lingüísticas consideradas como *eventos* o acontecimientos comunicativos que tienen lugar en un contexto determinado.

En ámbito hispano existen también numerosos estudios y publicaciones en la línea de estas tendencias: García Berrio (1978), Bernárdez (1982, 1987), Albaladejo Mayordomo (1983), Silva Corvalán (1983, 2001), Reyes (1990, 1999), Escandell (1993), Vidal Lamíquiz (1994), Briz (1998, 2004 [ed.]), Fuentes Rodríguez (2000), son sólo algunos de los autores más representativos.

En los apartados siguientes trataremos de resumir las teorías más relevantes de estas escuelas y su método de acercamiento al texto. Pero antes resumiremos algunas de las características principales que distinguen el discurso oral y escrito y nos detendremos en los conceptos de “discurso”, “enunciado” y “texto”, para delimitar con claridad nuestro campo de estudio.

### 2. 3. 2. 1. Características del discurso oral y del discurso escrito

El lenguaje humano se materializa a través de los medios oral y escrito. La modalidad oral, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie, se produce, como es sabido, a través de los órganos de la fonación y se percibe a través de los órganos auditivos, pero el lenguaje oral va acompañado también de movimientos faciales y corporales, vocalizaciones, “ruidos”, y otros elementos paralingüísticos que forman parte importante de la oralidad. Son los llamados elementos proxémicos, cinésicos (o kinésicos) y paraverbales.

La situación de *enunciación verbal prototípica* se caracteriza por los siguientes rasgos:

- la *participación simultánea* de las personas que intervienen en ella, los *interlocutores*,
- su *presencia simultánea* en un espacio y un tiempo (contextualización),
- la *relación interpersonal* que se establece entre esos interlocutores, basada en características psicosociales.

Además de la situación prototípica *cara a cara*, el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación han posibilitado otras situaciones de oralidad, mediante canales que pueden ser directos y simultáneos, como la comunicación telefónica, la de videoconferencia, la que tiene lugar a través del interfono, o bien diferidos en el espacio o en el tiempo, como la retransmisión por radio o televisión o a través de grabaciones en casetes, vídeos, CDRom o DVD.

En el discurso oral influyen muchos factores diversos que tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, tales como los roles, la posición que adoptan y la manera de interpretar la de los demás y de dirigirse a ellos. Tal como hemos comentado (v. s. § 2.2.5) Goffman (1959, 1971)<sup>15</sup> estudia los “rituales” que configuran los encuentros orales, sean espontáneos o formales, y propone conceptos como *imagen* y *territorio* para explicar la complejidad de la presentación de la persona. Otros conceptos relacionados son el de *reparación*, del mismo Goffman y el de *implicatura* de Grice (v. s. § 2.2.3).

Por otra parte, el discurso oral se caracteriza por poseer unos rasgos que atañen a los distintos niveles lingüístico textuales:

- al nivel fónico (variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y de idiolecto) y al prosódico (entonación, intensidad, ritmo);
- al nivel morfosintáctico: dependiendo de la improvisación mayor o menor del discurso oral, encontramos repeticiones, titubeos, discordancias, muletillas, completadores, reparadores, etc., también es característico del discurso oral

---

<sup>15</sup> Goffman, E. (1959), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, Amorrortu-Murguía, 1987; (1971), *Relaciones en público*, Madrid, Alianza, 1979.

directo el uso de los deícticos y de los marcadores del discurso, modalizadores, etc.;

- al nivel léxico: hay que tener en cuenta que según el evento comunicativo, la variación léxica marca el cambio de registro y las características socioculturales de los interlocutores (registro formal, coloquial, familiar, jergal, habla de hombres y mujeres, medio rural o urbano, profesiones diferentes, etc.);
- al nivel de organización textual: discursos dialogales (turnos de palabra) o monologales (presentación - progresión - finalización).

Desde el punto de vista psicológico, ya Vigotsky en los años 30 advertía, refiriéndose sobre todo al diálogo, que la velocidad del habla oral no favorece un proceso complicado de formulación. El habla oral se caracteriza generalmente, frente a la escrita, por la brevedad de los enunciados:

*[el diálogo] no deja tiempo a la elaboración y a la selección. Está constituido por un intercambio de réplicas, una cadena de reacciones. Comparado con él, el monólogo es una información más compleja, se puede atender a su elaboración lingüística de una forma pausada y consciente” (Vigotsky, 1995: 220).*

En la forma escrita, en cambio la elaboración ha de ser mucho mayor y se requieren más palabras para suplir la falta de apoyos que brindan la “situación” y la “expresividad”. La evolución desde el borrador hasta el escrito definitivo refleja nuestro proceso mental. La planificación tiene una función importante en el habla escrita, aunque sea sólo a nivel mental; ese borrador mental sería el habla interna. Por otra parte, el habla interna funciona también como borrador para el habla oral y se refleja en la tendencia a la abreviación y a la predicación, puesto que ésta, la predicación, dice Vigotsky, es la forma natural del habla interna. Psicológicamente el habla interna consta sólo de predicados, omite los sujetos; mientras que el habla escrita explicita tanto los sujetos como los predicados:

*Los factores responsables de la abreviación del habla oral están inevitablemente presentes en el habla interna. Sabemos en qué estamos pensando, es decir, conocemos siempre el sujeto temático y la situación. Y puesto que el sujeto de nuestro diálogo interno es ya conocido, podemos simplemente dejarlo implícito (...) El contacto psicológico entre los interlocutores de una conversación puede establecer una percepción recíproca que conduzca a la comprensión del habla abreviada” (1995: 221).*

Vigotsky afirma que el habla interna, a medida que evoluciona en el individuo, se va haciendo cada vez más sintética, es pensamiento condensado en las palabras, y concluye:

*“Es evidente que la transición del habla interna al habla externa no es una simple traducción de un lenguaje a otro (...) es un proceso dinámico y complejo, que implica la transformación de la estructura idiomática y predicativa del habla interna en habla articulada sintácticamente e inteligible para los demás”*

Por su parte, el discurso escrito, como medio de conservación, difusión pública y de expresión de ciencia y cultura, ha adquirido un prestigio social inalcanzable para la mayoría de las actividades orales ordinarias. Sus funciones cognitivas han potenciado el desarrollo intelectual, la reflexión, la abstracción y la elaboración mental, y a través del mismo se desarrollan también las funciones metalingüística, referencial y poética del lenguaje. Por otra

parte, la lengua escrita requiere un aprendizaje institucionalizado, a diferencia de la lengua oral que se adquiere de manera natural, por ello su dominio se ha convertido en una herramienta de poder y prestigio, signo de cultura y de instrucción.

La situación de enunciación escrita prototípica se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos, que se pueden confrontar con los que hemos subrayado en el discurso oral :

- la actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican (escritores-lectores)
- la comunicación diferida. Los protagonistas no comparten ni espacio ni tiempo.
- la inclusión en el texto de las instrucciones necesarias para su interpretación, en modo tal que suplan la falta de las referencias contextuales específicas que caracterizan al intercambio oral "in praesentia".

Aunque de otro tipo, también la escritura posee elementos no verbales como: el material de soporte, el formato, la tipografía y el diseño gráfico, la combinación con otros códigos semióticos (dibujos, fotografías), así como los esquemas, diagramas, gráficos, figuras, tablas, etc., que son elementos que aportan una información precisa y contribuyen al reconocimiento del texto por parte de la persona que lee.

Como características propias lingüístico-textuales señalamos las que conciernen a los distintos niveles de análisis:

- al nivel gráfico: la aplicación de reglas de ortografía y de puntuación, el cuidado del estilo, la redacción elaborada;
- al nivel léxico: en general el escrito se basa en el léxico estándar normativo, representado por el DRAE para el español peninsular y en los de las Academias correspondientes para los países latinoamericanos, los cuales se complementan con los diccionarios especializados para lo que concierne a los textos científico-técnicos;
- al nivel de organización textual discursiva: el texto escrito posee una distribución material de los contenidos en temas y subtemas que tiene como propósito ayudar a los lectores a orientarse e interpretar mejor la información;
- al nivel morfosintáctico: la adecuación del escrito a las reglas morfosintácticas académicas, así como el uso de fórmulas características y una distribución formal del contenido preestablecida en ciertos escritos. En el nivel sintáctico, dependiendo también del tipo de texto, encontramos un cuidado por la claridad, orden, construcciones impersonales o pasivas, periodos largos de frase, etc. Asimismo encontramos una serie de indicadores discursivos (marcadores, ordenadores, conectores lógicos) del tipo *mientras que, por otra parte, sin embargo, no obstante...* que apenas se usan en el lenguaje oral, que tiende más a las construcciones paratácticas y donde las frases se suelen relacionar a través de unos pocos marcadores característicos (*bueno, pero, pues, y, entonces...*). También es frecuente encontrar sintagmas nominales precedidos o seguidos de varios modificadores, mientras que en el oral, es raro encontrar un sustantivo con más de dos adjetivos. Por otra parte, la información referida a un cierto sujeto se encuentra siguiendo un orden clásico, mientras que en el oral es frecuente la estructura "topicalizada", las frases donde se coloca delante el "tema" o "tópico", del tipo "Su coche lo ha dejado ahí fuera" (vid. Brown y Yule, 1996: 28 y ss.; cfr. Bernardelli y Pellerey, 2002, pp. 53-67).

La unidad básica es el párrafo, unidad significativa supraoracional, constituida por una serie de enunciados relacionados entre sí. Las fronteras entre los párrafos generalmente son indicadas por el autor con espacios en blanco, en modo de dosificar la información. También una característica particular del texto escrito es la de poder llevar un título inicial, que alude por lo general al tema del texto, y subtítulos en los capítulos, epígrafes, índices, etc. (vid. Cassany, 1993).<sup>16</sup>

Si en la oralidad la práctica generalizada primordial es la conversación, en la escritura nos encontramos con una gran diversidad textual que se ha ido generando en los diversos ámbitos de la vida social. En realidad, en cada ámbito profesional se generan actividades escritas con un valor funcional específico, así las *recetas* de los médicos o las de los cocineros, las *facturas* de los comerciantes, los *exámenes* de los estudiantes, los *reportajes* de los periodistas, etc. El estudio de estas tipologías lingüísticas ha generado una corriente de estudio específica (v. i. § 2. 3. 3. 1).

De entre los modelos cognitivos que tratan de describir los procesos de la escritura, destacamos el de Flower y Hayes (1980, 1981), que tiene en cuenta tres procesos principales y un monitor que los regula:

#### Cap. 2 - Cuadro 3

#### PROCESOS DE LA ESCRITURA

<b>PROCESO DE PLANIFICACIÓN</b>	Se sirve de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de los objetivos, la generación de ideas y su organización.
<b>PROCESO DE TEXTUALIZACION</b>	Se traducen los contenidos mentales en enunciados.
<b>PROCESO DE REVISION</b>	Lectura retroactiva evaluadora de los resultados de la textualización y acomodación del texto a los objetivos iniciales

El *monitor* es el mecanismo de control de la persona que escribe, que regula y dirige los distintos procesos y que los interrelaciona a medida que la actividad progresa.

#### 2. 3. 2. 2. Los conceptos de “discurso” y “enunciado”

Cuando hablamos de *discurso*, nos referimos a una práctica social, a una forma de acción entre las personas, un uso lingüístico contextualizado, oral o escrito, que forma parte de la vida social y que contribuye a su creación. Como práctica social el discurso es pues complejo y heterogéneo, pero esta heterogeneidad discursiva no es caótica, está regulada por una serie de normas, reglas de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas a construir piezas discursivas coherentes y apropiadas para la ocasión.

<sup>16</sup> Cassany D. (1993), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

En lo que se refiere al estudio de los aspectos concretos del *discurso*, la unidad básica para ordenar el análisis es el *enunciado*, entendido como el producto concreto de un proceso de enunciación, que ha sido realizado por un *enunciador* y va destinado a un *enunciatario*. Ese *enunciado* puede tener la forma de una oración o ser más amplio y formar parte de un intercambio lingüístico. Los enunciados, a su vez, se combinan entre sí formando “textos”, orales o escritos.

Por otra parte hay que considerar también que el término “discurso” ha adquirido multitud de significados. Así, algunos lo consideran sinónimo de “texto” o “enunciado”, otros en cambio establecen una diferencia: el *enunciado* sería una secuencia de frases emitidas entre dos blancos semánticos, dos pausas de la comunicación; mientras que el *discurso* sería el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona.

Benveniste (1966), al tratar del modo cómo funciona la *enunciación*, establece la distinción entre ésta, el *discurso* y la *lengua*. La *lengua* es para él “un conjunto acabado relativamente estable de elementos potenciales”, mientras que la *enunciación* es “el *acto individual* por el cual un locutor activa el sistema de la lengua, es la conversión de la *lengua* en *discurso*” (1971: 12-13). El *discurso* sería “la manifestación del *enunciado* cada vez que alguien habla”. Esta definición de *discurso* se relaciona estrechamente con la que J. M. Adam expresa de la manera siguiente:

“*un discurso es un enunciado que posee unas propiedades textuales, pero, sobre todo, se caracteriza por ser un acto discursivo realizado en una determinada situación (participantes, instituciones, lugares, tiempos)*” (Adam, 1989).

Hasta hace poco tiempo con el término *discurso* se hacía referencia solamente al discurso oral, mientras que para aludir al discurso escrito se usaba el término *texto*. Actualmente, se aplican ambos términos, *discurso* o *texto*, sin distinción, a todos los *enunciados*, ya sean orales o escritos.

### 2. 3. 2. 3. El concepto de “texto”.

Una primera aproximación al concepto de *texto*, en el sentido estricto en que lo usamos para nuestro trabajo, nos viene de la dicotomía establecida por M. Llobera (1991) entre “discurso aportado” y “discurso generado” en el aula. Según este autor, se considera discurso aportado “el grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase”. Es decir, los libros de texto y todos los materiales preparados por el profesor o por los propios alumnos, sean escritos o grabados en casetes o vídeos. Por tanto los “textos” de los manuales forman parte del “discurso aportado” a las clases, aunque luego contribuyan también de diversos modos, a través de las actividades, al desarrollo del “discurso generado” durante las mismas entre el profesor y los alumnos o de éstos entre sí. Por otra parte, los textos que estudiamos, están ubicados dentro de unos manuales específicos y allí, a su vez, dentro de unidades específicas, y no son tan improvisados ni independientes como los que alternativamente el profesor o los alumnos puedan aportar por su parte como material destinado puntualmente para una clase o actividad particular. Se diferencian en que ya han sido seleccionados previamente con determinados criterios por el autor, teniendo en cuenta unos objetivos didácticos generales del curso y específicos de la unidad y también se diferencian en que están destinados a un número indeterminado de grupos de

discentes, considerando, sobre todo, sus características comunes, pero también un margen de diversidad (o deberían hacerlo). Su elección, por consiguiente, ha tenido que ser meditada y sopesada de cara a lograr unos objetivos específicos y unos resultados satisfactorios en un alto porcentaje de casos.

Para delimitar ulteriormente nuestro campo de estudio, vamos a revisar a continuación algunos principios y definiciones de *texto* provenientes de la Lingüística textual.

### 2.3.3. La Lingüística textual

La Lingüística textual se plantea el estudio de los textos, entendiendo éstos como unidades que trascienden los límites oracionales, y que poseen una *macroestructura* o contenido semántico de la información y una *superestructura* –el esquema organizativo- la forma cómo se presenta en un texto determinado la información. En 1978 Teun A. van Dijk publica *La ciencia del texto* donde expone su modelo de estructura textual. En primer lugar precisa: “únicamente las secuencias de oraciones que posean una *macroestructura* se han de denominar *textos*”. La *macroestructura* a la que se refiere sería la proposición -en términos de semántica- del nivel más alto, llamada *macroproposición*, la cual representa el tema o “tópico” del texto. El texto está formado por una serie de *microproposiciones* de las que deriva una *macroproposición*, una unidad de sentido, una síntesis de su contenido. Cuando el texto, a su vez, está formado por una serie de *macroproposiciones*, éstas presentan una jerarquía y tienen relación con las unidades formales del texto, como los párrafos o los títulos, aunque no concuerden siempre exactamente con ellos; pero la disposición externa (puntuación, párrafos, caracteres tipográficos) contribuye a que un texto escrito reúna la información por bloques, de manera que sea interpretado con la intención con la que ha sido producido.

Sin embargo, hemos de señalar que no todas las escuelas de la Lingüística del texto conciben éste del mismo modo: unas lo consideran una realidad empírica, mientras que para otras es un constructo teórico; unas lo ven como una realidad estática -producto de la actividad verbal-, otras acentúan su dimensión dinámica -evento comunicativo-. Veamos a continuación algunas de las definiciones recogidas por Bernárdez en *Introducción a la Lingüística del texto* (1982: 79-81) para dar una idea de la diversidad de criterios:

*Podríamos definir el texto como el mayor signo lingüístico.* (Dressler, 1973: 12).

*Texto es un mensaje objetivado en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico. Tiene carácter modal bien definido, orientación pragmática y una adecuada elaboración literaria.* (Gal’perin, 1974: 7).

*Texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano.* (Isenberg, 1976: 54).

*El “texto” es cualquier comunicación que se haya realizado en un determinado sistema de signos.* (Lotman, 1979).

Según Bernárdez, la Lingüística textual que comenzó queriendo ampliar el concepto de *competencia* de la Gramática generativa, entendida como la *competencia lingüística* del usuario de la lengua, se vio forzada a sustituir el concepto de Chomsky por el de *competencia comunicativa*, desarrollado por Dell Hymes (1971). El texto dejó así de ser considerado una mera unidad de orden superior, equiparable a la frase o a otras unidades inferiores del sistema, para ser considerado una unidad básicamente comunicativa. A partir de este concepto de *unidad comunicativa* Bernárdez define el texto del siguiente modo:

*'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre lingüístico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (1982: 85)*

Otra definición que nos interesa en particular es la de De Beaugrande & Dressler (1984) porque está en la línea de la unidad de sentido que preconizan Bernárdez y Van Dijk y al mismo tiempo perfila sus características:

*Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Las siete normas de textualidad, o principios constitutivos del texto son: 1.- Cohesión: Dependencias gramaticales 2.- Coherencia: Relaciones conceptuales 3.- Intencionalidad y modalidad (la actitud de productor del texto) 4.- Aceptabilidad (la actitud del que recibe el texto) 5.- Informatividad 6.- Situacionalidad. 7.- Intertextualidad.*

Estos criterios funcionan como “principios constitutivos” de la comunicación mediante los textos y determinan y producen la forma del comportamiento, definible como comunicación textual. Cuando el texto no satisface alguna de estas condiciones, no posee ya valor comunicativo. Las propiedades del texto que determinan su “textualidad” se pueden resumir del siguiente modo:

- El texto ha de ser coherente semánticamente, entre sus partes, y pragmáticamente, entre éste y su contexto. La *coherencia* le da la unidad interna del texto, es decir, su estabilidad conceptual. La coherencia y la cohesión están relacionados entre sí y se logran mediante la presencia de unos nexos discursivos, a los que también se les llama “marcadores” por su función orientadora (Zorraquino y Montolio, 1998; cfr. Calsamiglia y Tusón, 1999: 221 y ss.).
- El texto ha de mostrar cohesión en las unidades lingüísticas de la superficie textual. La *cohesión* es la trabazón morfosintáctica del texto y le proporciona su unidad externa. Las concordancias (los morfemas de género y número en el nombre, y de persona, tiempo, etc. en el verbo), contribuyen a la cohesión textual. Asimismo, Halliday y Hasan (1976)<sup>17</sup> han estudiado otros vínculos de cohesión: la “referencia” o anáfora, la “sustitución”, la “conjunción”, es decir, el uso de conectores, “la elipsis” y la “repetición” (v. q. Martínez Sánchez, 1997).

---

<sup>17</sup> Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976), *Cohesión in English*, Londres, Logman.



- La *intencionalidad* es la actitud del productor del texto (emisor oral o escritor) que pretende lograr a través del texto un determinado objetivo.
- La *aceptabilidad*, en cambio, es la actitud del receptor del texto, su voluntad de interpretarlo en el sentido que le quiere dar el emisor.
- Otra condición de textualidad es la *informatividad*. El texto ha de aportar una información nueva, es decir, introducir nuevos conocimientos (cfr. Ducrot, 1982:80).
- Su contenido ha de ser *relevante* para una situación comunicativa específica (*situacionalidad*).
- Por último, ese contenido ha de estar en relación con el resto de la información que proporcionan otros textos que hayan podido aparecer precedentemente, con el contexto en donde se incluye. Nos referimos a su componente de *intertextualidad*.

De Beaugrande y Dressler añaden que es necesario asimismo que haya unos “principios reguladores” que controlen la comunicación textual. Tres de estos principios son: la *eficacia* del mismo, la cual depende del grado de voluntad y esfuerzo por parte de los participantes en la comunicación en usar este texto; la *efectividad*, que depende de si el texto deja una fuerte impresión y produce condiciones favorables para lograr un fin; y la *propiedad* del texto, dada por el acuerdo entre su contenido y los modos como se satisfacen las condiciones de la textualidad.

Una definición que recoge este amplio bagaje teórico y sintetiza las aportaciones más relevantes acerca del concepto de *texto*, se halla en la entrada correspondiente del *Diccionario de términos clave de ELE*, glosario elaborado por Martín Peris et. al. (2003-)<sup>18</sup>:

*TEXTO: "El texto es la unidad de análisis de la lengua, propia de la lingüística textual. Producto verbal, oral o escrito, es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. Su coherencia nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual. Así el texto posee una dimensión supraoracional, que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan.*

Además de responder a un conjunto de reglas y propiedades comunes a todos ellos, los textos se diversifican en una serie de tipos, caracterizados por unas propiedades diferenciales, que han dado lugar al establecimiento de las tipologías textuales.

---

<sup>18</sup> El diccionario es consultable en las páginas de Internet del Instituto Cervantes: <http://www.cvc.es>

### 2. 3. 3. 1. Las tipologías textuales

Se trata de una línea de investigación desarrollada principalmente en Francia por autores como Adam, Bronckart, Bain, Schneuwly, entre otros. Las tipologías discursivas entran en la esfera del concepto de *competencia discursiva* de Canale y Swain (1980), que es una de las subcompetencias que componen la *comunicativa*. Los autores que han tratado de las tipologías textuales definen la *competencia discursiva* como una doble competencia: una de tipo general, que es responsable de los mecanismos de la construcción de textos, que se agrupan en torno a los conceptos de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* (Charolles, 1978; Halliday y Hasan, 1976) y otra específica, responsable de la elaboración e interpretación de cada uno de los diferentes tipos de textos (Werlich, 1975; Adam, 1986, 1992).

Todos los estudiosos del texto que han tratado de realizar una clasificación concuerdan en afirmar la dificultad de establecer una tipología de los textos. Las escasas propuestas que ha habido provienen de tres fuentes: de los estudios literarios, de la teoría de la traducción y de la lingüística del texto.

Para intentar una aproximación a las diversas clasificaciones de los discursos y de los textos, se ha de partir de la distinción entre dos conceptos que a menudo han sido confundidos: el concepto de “género” discursivo y el concepto de “tipo” de texto (vid. Calsamiglia y Tusón, 2002). Desde antiguo los estudios de teoría y crítica literaria han tenido como base la clasificación de los géneros discursivos de la *Retórica* de Aristóteles: *forenses*, *deliberativos* y *epidícticos*, y los clásicos géneros literarios: *lírica*, *épica* y *dramática* de la *Poética*, y esa tríada se ha mantenido hasta el siglo XIX. Posteriormente a estos se ha añadido en el siglo XX el género *didáctico-ensayístico*. Así pues la propuesta generalizada dentro de la teoría de la literatura es la de establecer cuatro grandes bloques de géneros (poético-líricos, épico-narrativos, teatrales y didáctico-ensayísticos), dividiendo cada uno, a su vez, en un amplio abanico de subgéneros.

Mijaíl Bajtín (1959-1961), interesado por averiguar la relación entre los usos lingüísticos y la vida social, la ideología y la historia, estudió la estrecha relación existente entre el concepto de *género* y el de *estilo funcional* o *registro*. Para él los estilos lingüísticos o funcionales no son más que estilos genéricos de determinadas *esferas* de la actividad y comunicación humana:

*En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que corresponden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (en Bajtín 1982: 252; op. cit. por Calsamiglia y Tusón, 2002).*

Lo que condiciona la existencia de un determinado *género*, según este pensador, son cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro o estilo funcional y la estabilidad de todo ello. Él distinguía entre géneros *primarios* o *simples*, que serían los relacionados con la conversación en todas sus formas, y géneros *secundarios* o *complejos*, derivados de los simples, producto de la elaboración intelectual, que serían los literarios, periodísticos y científicos. Estudiando los géneros discursivos *primarios* subrayaba la importancia de considerar la

situación, las finalidades, la relación entre los participantes, así como la relación del enunciado con enunciados anteriores y las expectativas de respuesta (verbal, no verbal, inmediata, diferida) que genera dicho enunciado. Sus teorías coinciden con los modernos planteamientos de la pragmática, la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística interaccional, por lo que han tenido una notable repercusión en el ámbito del Análisis del discurso y la Lingüística del texto.

Las tipologías textuales establecidas desde la *teoría de la traducción* nacen principalmente de la tradición germánica de esta disciplina: O. Kade (1968) distinguía entre *textos pragmáticos*, de uso cotidiano y carentes de función estética, y *textos literarios*; K. Reiss (1972) consideraba tres tipologías, *textos representativos*, *expresivos* y *apelativos*, partiendo de la función dominante del lenguaje; W. Wilss (1977) establecía la distinción entre *textos literarios* y *textos científicos*. Pero dentro de esta disciplina fue W. Koller (1983) el que llevó a cabo la clasificación más exhaustiva, si bien hay que considerar que se trataba de una propuesta elaborada desde el punto de vista de la teoría de la traducción, sin tener en cuenta específicamente la naturaleza textual. Koller clasificó los textos a partir de cinco variables:

- 1) *A partir de la función del lenguaje predominante:*
  - a) textos con predominio de la función representativa (científicos y técnicos);
  - b) textos con predominio de las funciones representativa y expresiva (textos literarios);
  - c) textos con predominio de la función apelativa (textos del mundo de la publicidad).
  
- 2) *A partir del contenido que se trasmite:*
  - a) textos no relacionados de forma específica con el contexto en el que se crean;
  - b) textos situados en un ámbito específico de la lengua original;
  - c) textos que aunque están imbricados en el contexto de lengua en el que se escriben, son comprensibles porque dicho contexto se explica en el texto;
  - d) textos implícitamente enclavados en el contexto de la lengua original, si bien éste puede ser reconstruido total o parcialmente.
  
- 3) *A partir del estilo utilizado:*
  - a) textos que usan con frecuencia medios estilísticos;
  - b) textos neutros en cuanto a la lengua y el estilo;
  - c) textos intermedios.
  
- 4) *A partir de las características formales y estéticas:*
  - a) textos que utilizan medios especiales (rima, ritmo, etc.);
  - b) textos que no los usan.
  
- 5) *A partir de sus características pragmáticas:*
  - a) el texto tiene la misma finalidad en la L1 que en la L2 (no tiene un grupo específico de lectores);
  - b) el texto en la L1 se dirige a un tipo de lectores específico;
  - c) se dirige a un tipo de lectores específico pero su mensaje puede trascender a lectores de otras lenguas;
  - d) textos que se prevé que sean traducidos.

Por lo que respecta a la *Lingüística del texto*, Bernárdez en 1982, se lamentaba de que no existiera una teoría general ni un modelo tipológico completo elaborado. Ya que, si bien existía una tipología elemental en el campo de la literatura, la clasificación tradicional por géneros - *lirica, épica y dramática*-, el concepto de “género” no era utilizable para los textos no literarios de los que también se ocupaba la lingüística textual. También Horst Isenberg (1978) postulaba la necesidad de establecer una tipología textual adecuada, que incluyera los siguientes componentes:

- 1.- una caracterización general de su marco de validez;
- 2.- una base de tipologización, es decir, un criterio (a ser posible completo) según el cual se diferenciarán los tipos de textos que se quieren caracterizar;
- 3.- un conjunto finito y pequeño de tipos de texto, definido sobre la base de la tipologización;
- 4.- un conjunto de principios de aplicación que ponen de manifiesto cómo deben referirse los tipos de texto a los textos individuales observables, o cómo deben integrarse los tipos individuales en los tipos textuales definidos en la tipología (Isenberg 1978:567).<sup>19</sup>

En segundo lugar definía las propiedades que debería mostrar una tipología textual:

- a) *Homogeneidad*: Todos los tipos deben caracterizarse de igual manera en relación con la base de tipologización.
- b) *Monotipia*: Un texto dividido no debe permitir que sus partes sean a su vez clasificadas como diferentes tipos de textos.
- c) *Rigor*: Un texto no se puede clasificar en dos tipos diferentes.
- d) *Exhaustividad*: La tipología debe ser capaz de clasificar todos los textos del campo de aplicación.

Isenberg establecía así las condiciones que debía tener la clasificación tipológica, pero no llegó a desarrollar una tipología textual de acuerdo con los principios propuestos.

Guiomar E. Ciaspucio, en *Tipos textuales* (1994), lleva a cabo una reseña crítica de las tipologías elaboradas en la década de los 70 y 80 hasta 1994. De entre ellas destaca las clasificaciones con criterios funcionalistas (Halliday, 1985, entre otros), con criterios enunciativos (Bronckart, 1985), las que se apoyan en bases cognitivo-textuales (Werlich, 1975), en la organización del texto (Van Dijk, 1978), en criterios lingüísticos (Biber, 1985), y las que se basan en criterios cognitivos (Heinemann y Viehweger, 1991).

Entre todos los modelos tipológicos propuestos destaca el de E. Werlich (*Typologie der Texte*, 1975 y *A text Grammar of English*, 1976). La propuesta de Werlich combina factores que corresponde estrictamente al orden cognitivo (modos de abordar la realidad, procesos innatos de categorización del conocimiento y del pensamiento) con los de orden lingüístico (modos de representar la realidad). Al establecer su clasificación tipológica tiene en cuenta dos criterios fundamentales que sirven para delimitar las fronteras entre “género” y “tipo de texto”:

- 1) los datos del contexto extralingüístico, básicamente social;
- 2) las estructuras de las oraciones que constituyen la “base textual”, que es la unidad que forma el comienzo del texto, no linealmente, sino en el sentido de “tema del

---

<sup>19</sup> *Op. cit.* en Bernárdez, 1982.

texto”, que se desarrolla para dar lugar al tema completo. Esta “base textual” puede definirse como una oración que representaría el “tema del texto”.

Werlich establece 6 tipos de bases correspondientes a 5 tipos de textos: *descriptiva – narrativa – sintética – analítica – argumentativa – instructiva*. Las bases *sintética* y *analítica* se entienden como integrantes de un tipo de base más compleja que llama *expositiva*. Cada una de estas bases se caracteriza por una estructura específica oracional. Sin embargo, en su clasificación, si bien atiende a características textuales, no utiliza los mismos parámetros para caracterizar a cada uno de los textos. Se limita a cuestiones de relación de unidades informativas (secuencias), sin profundizar ni en el contenido ni en la forma de cada uno de los tipos.

Más tarde Van Dijk, aunque no se dedica de manera específica a esta cuestión, abordó el tema de las tipologías textuales en *La ciencia del texto* (1978), desarrollando los dos conceptos clave de *macroestructura* y *superestructura*. Partiendo del segundo de estos conceptos, Van Dijk describe de forma esquemática las superestructuras propias de la narración, la argumentación y el tratado científico y sostiene que para definir una tipología textual adecuada, han de tenerse en cuenta la *macroestructura*, la *superestructura*, las estructuras estilísticas y retóricas, las funciones pragmáticas y las funciones sociales. Su propuesta es muy esclarecedora, pero todavía es incompleta ya que determina y ordena las partes que caracterizan las superestructuras de los tipos de textos que establece, pero no las justifica, no desarrolla su propuesta, sólo la esquematiza (vid. Bustos Gisbert, 1996).

### 2. 3. 3. 2. La clasificación de secuencias de Adam

Va a ser el lingüista francés J. M. Adam quien recoja las ideas sobre los *géneros* de Bajtín, las de las *bases textuales* de Werlich y la de los esquemas o *superestructuras* de Van Dijk y elabore *el modelo secuencial*, que es uno de los más influyentes en lo que respecta a la distinción de textos.

En *Éléments de Linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle* (1996), Adam define el texto considerando su carácter secuencial, la complejidad y heterogeneidad de su composición y la trabazón que del inicio hasta el final liga sus partes formando una unidad de sentido:

1.-*Un texte est une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fine.* [El texto es una sucesión configuracionalmente orientada de unidades (proposiciones) ligadas de manera secuencial y progresiva hacia un fin]<sup>20</sup>

2.-*Un TEXTE est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences – ellipiques ou complètes- de même type ou de types différents.*

[Un texto es una estructura jerárquica compleja que contiene *n* secuencias –elípticas o completas – del mismo tipo o de tipos diferentes]

<sup>20</sup> Las traducciones entre corchetes son nuestras. Pedimos disculpas por los posibles errores que hayamos podido cometer.

3.- *Le texte est un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation)* (1996: 109).

[El texto es un producto conexo, cohesionado, coherente (no es una yuxtaposición aleatoria de palabras, frases, proposiciones o actos enunciativos)].

Partiendo de que el texto no puede presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas, pero que es posible identificar una secuencia predominante o “envolvente”, Adam ve la necesidad de postular los tipos de *secuencia textual prototípica* que proporcionen los instrumentos para poder adscribir un texto a un tipo determinado. Se trata de unidades modélicas que clasifica a partir de los 5 tipos de textos que establecía Werlich (1975): *descriptivo*, *narrativo*, *expositivo* (que Adam denomina *explicativo*), *argumentativo* e *instructivo* (que denomina *inductivo*), a los cuales, en una primera fase (Adam, 1985), propone añadir otros tres: *predictivo*, *conversacional* y *retórico*. En la fase actual de la reflexión de este autor estos ocho tipos se reducen a cinco: *narrativo*, *descriptivo*, *argumentativo*, *explicativo* y *dialogal* (vid. Adam, 1992: 17 y ss.), que describe mediante los parámetros: definición, función comunicativa, características lingüísticas, estructura y manifestaciones<sup>21</sup>, tal como resumimos a continuación.

### A) Secuencia narrativa

Es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas. Como secuencia dominante o envolvente. El ser humano, como ser cultural y social, recurre a ella cuando necesita explicar los orígenes de su grupo (cosmogonías), o para explicarse a sí mismo o a los otros (autobiografías, biografías narraciones). Los mitos, las leyendas, las gestas de los héroes, las crónicas y la historia, los cuentos y relatos antiguos y modernos tienen también una secuencia narrativa. Su importancia es básica para la transmisión cultural. Como secuencia secundaria puede combinarse con el diálogo, la explicación, la argumentación e incluso con la descripción. La narración no sólo aparecerá pues en la literatura y en los géneros de ficción, sino que puede aparecer en los medios de comunicación, dentro de géneros periodísticos, en el ámbito académico, en el campo de la investigación, en sociología, antropología, sociolingüística, geografía humana, etc., siempre que se recurra a testimonios vivos, a *relatos de vida*, sean orales o escritos (Adam 1992; v. q. Adam et al. 1995)

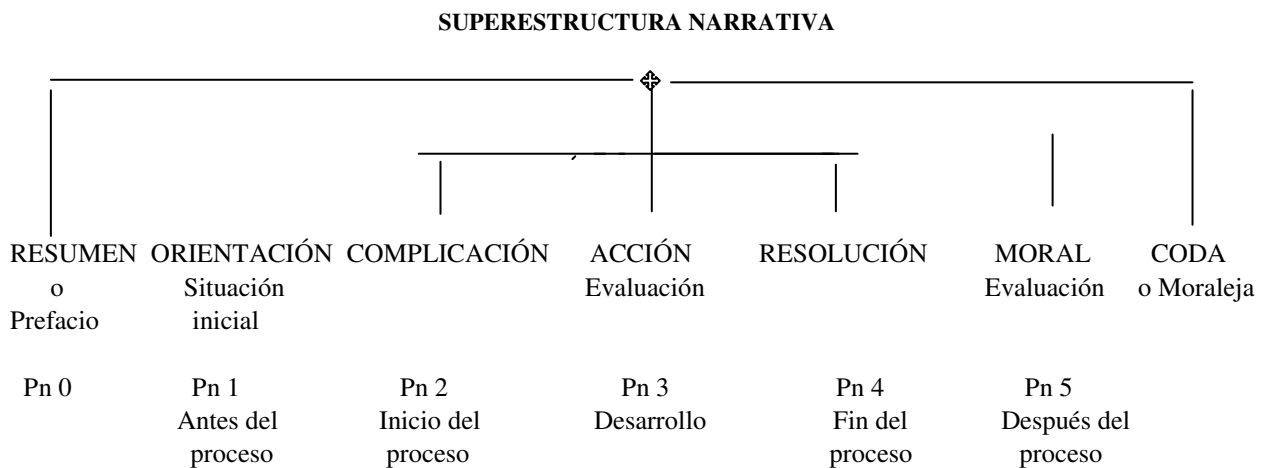
Según la estructura interna la secuencia narrativa posee seis constituyentes básicos (Adam, 1992):

- temporalidad (sucesión de acontecimientos);
- unidad temática (ha de haber un sujeto-actor);
- transformación (cambian los estados: de pobreza a riqueza, de tristeza a alegría...);
- unidad de acción (mediante un proceso que inicia y se cierra);
- causalidad (hay intriga que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos).

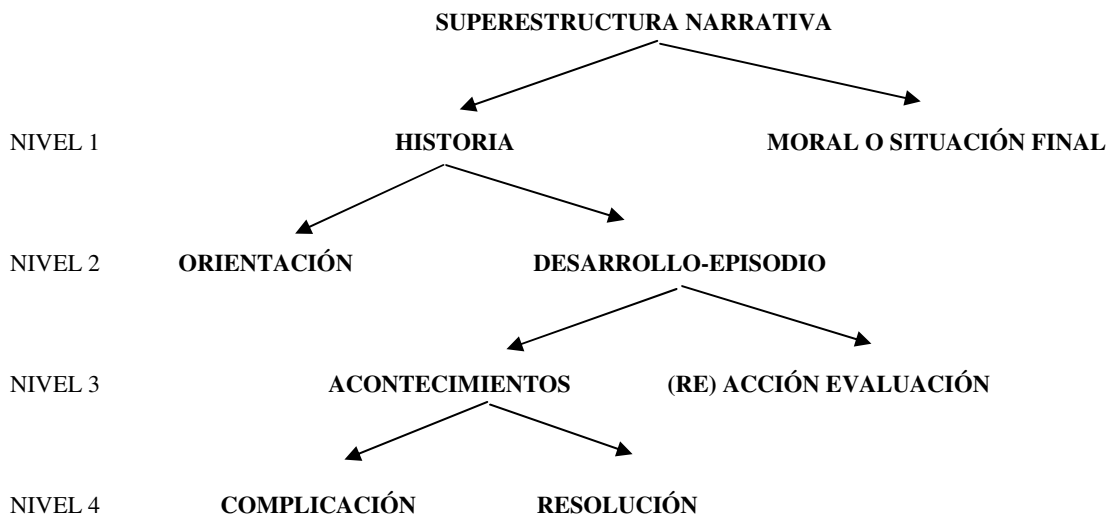
A partir de estos constituyentes se establece el siguiente esquema narrativo canónico:

---

<sup>21</sup> Para la información respecto a las 5 tipologías principales que aquí describimos nos hemos basado en Calsamiglia y Tusón (1999: 269-323).



Esta superestructura lineal de hecho posee un orden jerárquico más profundo:



Resumimos a continuación algunos elementos morfosintácticos y discursivos típicos de la secuencia en español<sup>22</sup>:

- Los tiempos verbales en pasado
- Uso del presente “histórico” o el que se usa en la conversación espontánea para dar visos de realidad a la narración.
- Los conectores y los marcadores, distribuidos según las partes: en la acción predominan los temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas los espaciales y los ordenadores discursivos.
- En cuanto a los tipos de progresión temática, se combinan el de tipo lineal y el de tema constante, pues se trata de asegurar la unidad temática al tiempo que se hace progresar la acción con nuevos elementos.

<sup>22</sup> Para un análisis gramatical detallado de la secuencia narrativa en español vid. Silva Corvalán (1983) en E. Bernárdez (comp.), 1987.

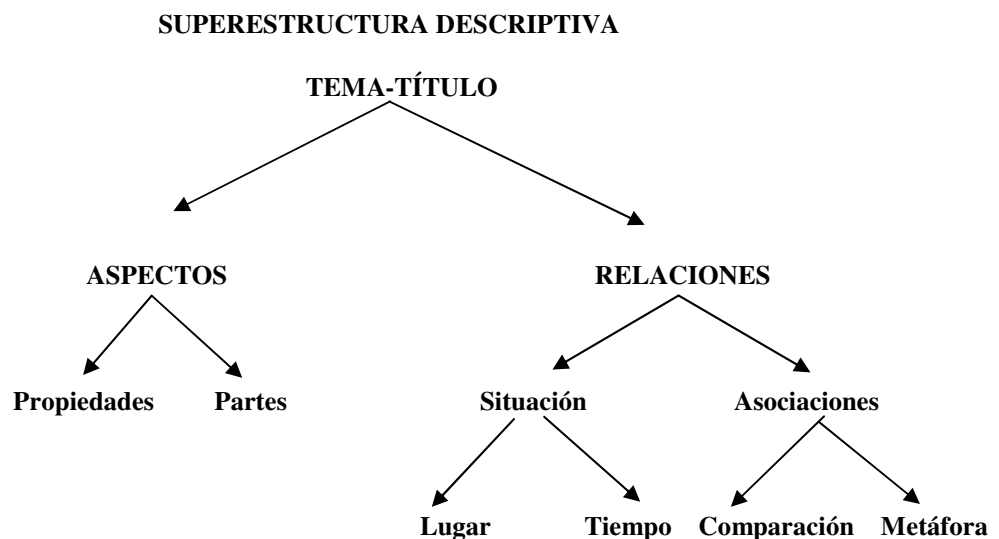
- Asimismo es importante en la narración el punto de vista del narrador: narración en primera o en tercera persona, lo que implica un uso específico de las marcas morfológicas de los referentes personales (deícticos), y se asocia generalmente con un tipo de narración más subjetiva u objetiva.

## B) Secuencia descriptiva

Mediante la descripción se representa lingüísticamente el mundo real o imaginado y se expresa la manera de percibir el mundo a través de los sentidos y de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta. La descripción se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según una perspectiva o punto de vista determinado, subjetivo u objetivo, en diversos grados. (vid. Adam 1992; v. q. Adam et al. 1995).

La descripción está también condicionada por el *contexto*, la relación entre los interlocutores, el conocimiento compartido, etc. Según sea el propósito de nuestro discurso -convencer, criticar, informar, etc.- la función puede ser expresiva, argumentativa, informativa, etc. El contenido responde a preguntas explícitas o implícitas acerca del sujeto u objeto, del tipo: *¿qué es?*, *¿cómo es?*, *¿para qué sirve?*, *¿a qué se parece?*, o bien *¿qué hace?* *¿cómo se comporta?*

Adam (1992) propone la siguiente organización secuencial esquematizada para la descripción:



Desde la perspectiva del proceso de composición de un texto descriptivo hay que considerar tres procedimientos ordenados: se parte en primer lugar de establecer un tema objeto de la descripción (*anclaje descriptivo*), pasando después al segundo procedimiento, la *aspectualización*, descripción de cualidades, propiedades y partes. El tercer procedimiento es el de *puesta en relación* con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y al tiempo como mediante asociaciones de ese objeto o tema con otros análogos (comparación, metonimia, metáfora). Los referentes introducidos pueden ser a su vez *tematizados*, alargando la cadena. Por otro lado, tanto durante el proceso como al final, puede haber una *reformulación* del tema, que tiene como función sintetizar o dar una orientación argumentativa determinada al conjunto de



propiedades o características enumeradas. Los elementos lingüísticos-discursivos más característicos son:

- La abundancia de léxico nominal (sustantivos y adjetivos).
- Las aposiciones, oraciones adjetivas, complementación.
- La abundancia de los deícticos de espacio y de tiempo y los ordenadores del discurso.
- Las enumeraciones y listados con verbos elípticos.
- Los verbos más frecuentes son: *es, está, hay, parece, tiene, constituye...*
- Para establecer un orden en la descripción generalmente se suele ir de lo general a lo particular, del todo a las partes, o bien se utilizan referentes espaciales: de arriba a abajo o de izquierda a derecha, de fuera a dentro, de grande a pequeño, etc.

La secuencia descriptiva puede ser la dominante en un texto, lo es en un informe médico, en la presentación de un producto, en retratos de personas, etc., pero en gran cantidad de textos aparece incrustada en otras secuencias o combinada con ellas, así en las obras literarias, sobre todo en la novela, donde se combina con la narración y el diálogo. Es sin embargo en el ámbito de las disciplinas científicas donde tiene mayor relevancia, ya que en ellas se pretende dar cuenta de la organización y características del mundo natural y social. Toda ciencia posee una dimensión descriptiva junto a la explicativa y demostrativa. La descripción dentro de esta perspectiva científica está caracterizada por la neutralidad y la objetividad: la descripción de sustancias debe aportar información sobre las propiedades, reacciones, usos, etc., así como la descripción de procesos ha de tener en cuenta las actividades que determinan las fases del proceso. Las descripciones se suelen acompañar con representaciones icónicas: diagramas, esquemas, mapas, dibujos o fotografías, ya que las imágenes contribuyen a mostrar con mayor rigor la realidad estudiada.

La descripción enlaza asimismo con la definición, sea simple, como la de los diccionarios, o compleja como las de las enciclopedias, porque sirve para especificar un concepto, estableciendo las características y la categoría o clase a la que pertenece.

### **C) Secuencia argumentativa**

La argumentación como secuencia dominante o secundaria aparece en muchas actividades discursivas de la vida social pública y privada: conversación cotidiana, debate, juicio, publicidad, artículo de opinión, alocución parlamentaria, discurso político, crítica de arte, cine, etc. Se argumenta siempre que se quiere "convencer" de algo o "persuadir" a hacer algo a un público, a una audiencia, ya sea una sola persona o toda la colectividad (vid. Adam y Bonhome, 1997). Su función discursiva es apelativa, lograr la adhesión del receptor. Los instrumentos de persuasión que utiliza pueden apelar a la racionalidad (argumentos) o a la emoción (afectos, sentimientos).

El interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional y pública: *forenses, deliberativos y epidícticos*. En los años 50 ha surgido un nuevo interés por los estudios sobre la argumentación, sobre todo debido al desarrollo de los medios de comunicación y a la importancia de la imagen y de los mecanismos de persuasión en una sociedad consumista de libre mercado. Así surgen los trabajos de Toulmin (1958), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Van Dijk (1977, 1978), Anscombe y Ducrot (1983), Adam (1986),

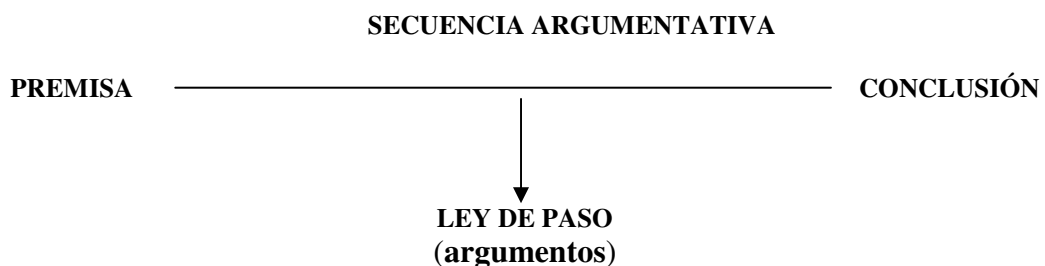
Lomas (1996) Adam y Bonhome (1997) entre otros muchos que estudian los mecanismos de la persuasión, bien a través del análisis de los discursos jurídicos y políticos, o bien en los textos publicitarios o periodísticos donde la argumentación constituye a menudo la base del discurso, o en el marco de las conversaciones cotidianas.

Según Calsamiglia y Tusón (2002), hay que distinguir entre *argumentación* (ligada a un mundo de valores y creencias propios de una época y una sociedad determinada) y *demonstración lógica*, que también se basa en argumentos, pero de orden distinto, propios de la lógica formal, aunque con mucha frecuencia se confunden. La argumentación se dirige a un auditorio, se expresa en lengua natural, las premisas son probables, verosímiles en relación con un sistema de valores, su progresión depende del orador y las conclusiones son siempre discutibles. La demostración tiene valor en sí misma, se expresa en lenguaje formal, las premisas son verdaderas o falsas, su progresión depende de mecanismos internos y las conclusiones son verdaderas o falsas. Las características principales de la argumentación son las siguientes:

- Objeto: cualquier tema controvertido, que se podría formular como pregunta y que admite diversos puntos de vista;
- Locutor: ha de mostrar su manera de pensar y de interpretar el mundo;
- Carácter: polémico, marcadamente dialógico (se manifiesta la oposición, el contraste, el ataque, la provocación, entre dos o más posturas);
- Objetivo: Provocar la adhesión, convencer de la propia opinión al interlocutor, al público.

La organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis sostenido por partes en confrontación: se parte de una premisa o premisas, se dan una serie de argumentos y se llega a una conclusión. En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, así como explicaciones que funcionen como argumentos de la tesis que defiende el autor/locutor.

El esquema de argumentación más simple, monologal es el siguiente:



Respecto a los elementos lingüísticos-discursivos, Cuenca (1995)<sup>23</sup> subraya que en la argumentación es necesario utilizar marcadores y nexos discursivos que sirvan para indicar con claridad aspectos como la causa, la consecuencia, la condición, la oposición, etc. Entre ellos destacan:

- La deixis personal: *a mí me parece...*, *en mi opinión*, *a mi modo de ver*, *yo creo*, *lo que tú dices...*
- La antonimia: *a favor/en contra*, *argumentos/contraargumentos*, *elementos positivos / negativos*, etc.
- La modalización oracional: *entiendo*, *pienso*, *creo*, *opino*, *desde mi punto de vista*, etc.

<sup>23</sup> *Op. cit.* en Calsamiglia y Tusón 2002: 298.

- Los conectores que articulan el discurso polémico y que se pueden dividir en tres grupos: distributivos (*por una parte... por otra; unos... otros, etc.*), contrastivos (*contrariamente, en cambio, mientras que...*), causales (*porque, puesto que, dado que...*) y consecutivos (*de manera que, así pues, luego, por eso...*)

#### D) Secuencia explicativa

Algunos la han llamado texto *informativo* (Combettes y Tomassone, 1988, *op. cit.* en Calsamiglia y Tusón, 2002: 307), otros texto con *base expositiva* (Werlich, 1975) que está en relación con la capacidad de aprender a partir de conceptos y de operaciones de análisis y de síntesis. Adam (1992) propone *secuencia explicativa*, basándose en estudios semiológicos de Grice (1975) y en los análisis propuestos desde el punto de vista de la didáctica, ya que en este ámbito donde constituye el discurso fundamental de transmisión y de construcción del conocimiento. La *explicación* consiste en "hacer saber, hacer comprender y aclarar", lo cual presupone la existencia de un conocimiento, de información, como punto de partida. El contexto de la explicación requiere un agente de la transmisión que debe poseer un saber y un interlocutor o un público que sea capaz de interpretarlo a partir de sus conocimientos previos acerca del tema y la ayuda de una aclaración o una aportación nueva. Hay una relación asimétrica entre el que sabe, que tiene acceso a las fuentes y documentos, el *experto* (profesor, técnico, investigador, periodista) y el que no lo tiene, el *lego*. Para cada nivel de conocimiento se establecen entre los interlocutores unas condiciones distintas, dependiendo de si se trata de expertos o no en la materia objeto de exposición. Por otra parte, con la explicación no se trata de convencer o influir en el comportamiento del otro, sino cambiar su estado epistémico respecto al tema.

La secuencia explicativa, como el resto de las secuencias prototípicas, no suele presentarse de forma homogénea, sino que aparece combinada con descriptivas y argumentativas. Incluso en el diálogo se recurre a ella cada vez que la comprensión queda interrumpida y hay una demanda de explicación.

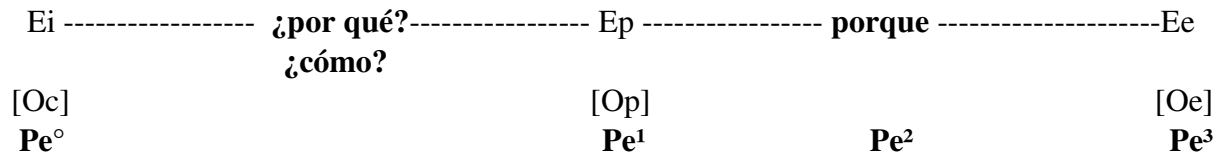
El esquema prototípico de la secuencia explicativa es el siguiente (Adam, 1992):

- 1) Se parte de un esquema inicial (Ei): la referencia a un objeto-tema complejo [Oc], oscuro o difícil.
- 2) El primer movimiento que surge a partir de él es una pregunta (*¿por qué?, ¿cómo?*), se trata del cuestionamiento que lleva a la construcción de un esquema problemático (Ep) donde el objeto-tema [Op] plantea un problema cognitivo que se ha de resolver.
- 3) Se pasa después a la fase resolutoria (*porque*) en la que se da respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Ee) cuyo resultado es que el objeto-tema queda claro e inteligible [Oe].

Cada uno de los momentos de la secuencia está representada por una macroproposición explicativa (**Pe**). En la secuencia inicial (**Pe0**) nos encontramos con un enunciado que se presenta difícil. Este enunciado o enunciados se someten a la pregunta. Una vez problematizada la cuestión (**Pe1**) se activa el proceso explicativo que se realiza concretamente en la **Pe2** mediante estrategias discursivas específicas de esta secuencia: la *definición*, la *clasificación*, la *reformulación*, la *ejemplificación*, la *analogía* y la *citación*. Y se llega a la conclusión final (**Pe3**)

El esquema prototípico se puede representar del siguiente modo (Calsamiglia y Tusón, 2002: 309):

#### SECUENCIA EXPLICATIVA



Desde el punto de vista de la organización textual y lingüístico-discursiva es necesario<sup>24</sup>:

- Un discurso ordenado y claro que requiere marcadores orientados al proceso de enunciación (iniciadores, conclusivos), a la concatenación lógica de los enunciados (distribuidores, ordenadores, de transición, continuativos, aditivos, etc.) y a la aclaración (*esto es, es decir, o sea, mejor dicho, etc.*)
- Una terminología seleccionada según el nivel de explicación, que puede ser reformulada o sustituida por perífrasis de distintos niveles de abstracción o bien con construcciones comparativas o metafóricas, cuando el conocimiento que se supone en el interlocutor exige el recurso a la analogía.
- La explicación se construye principalmente en torno al presente de indicativo. El uso del condicional limita la validez de las aserciones y se usa si se expresan hipótesis o si se afirma algo que aún no ha sido comprobado.
- La modalización epistémica también suele estar presente como medio para expresar la fiabilidad que otorga el emisor-locutor a lo que afirma con los enunciados.

#### E) Secuencia dialogada

El diálogo es la forma básica de la comunicación humana. La conversación es el “protogénero” que ilustra mejor el carácter dialógico de la comunicación humana que se advierte en todas las formas de expresión discursiva (Bajtín, 1959-61 [en Bajtín, 1982]). Todo discurso se orienta a una audiencia (lector, público, etc., al que se quiere explicar algo, describir algo, convencer de algo, etc.) La estructura del diálogo tiene que describirse atendiendo a una doble perspectiva: su carácter secuencial y su carácter jerárquico. El primero se refiere a que el sentido de cualquier fragmento sólo se puede interpretar justamente si se atiende a lo que se ha dicho antes o a lo que se dice a continuación; el segundo a que existen unidades de diferente rango imbricadas unas en otras, de menor a mayor en la construcción conversacional, desde la unidad mínima monologal hasta la interacción.

El diálogo puede aparecer como secuencia secundaria o incrustada en otros modos de organización textual, así la novela y el cuento incluyen diálogos. La explicación y la argumentación tuvieron entre los clásicos la forma de diálogos, e incluso la poesía puede

<sup>24</sup> Respecto a las características lingüísticas del texto expositivo vid. López C. (1997).

incorporar formas dialogales en los versos. Los diálogos constituyen en el cine, salvo poquísimas excepciones y en los documentales, la única parte verbal de la narración cinematográfica. Por otra parte, también al hablar, a menudo evocamos diálogos de nosotros mismos con otras personas o de otras personas entre sí para contárselos a nuestro interlocutor o interlocutores, lo que contribuye a lo que Ducrot, basándose en Bajtín, llama *polifonía* del lenguaje (Ducrot, 1984).

## F) Secuencias instructiva, predictiva y retórica

Respecto a estas tres secuencias: *instructiva*, *predictiva* y *retórica*, (Adam, 1985), existen opiniones enfrentadas acerca de su inclusión o no como tipologías con la misma importancia que las otras cinco. Cassany, Luna y Sanz (1994) son partidarios de la no inclusión, dado que en opinión de estos autores el tipo *predictivo* se podría integrar en el *descriptivo*, en el *narrativo* o bien en el *explicativo* o *argumentativo*, referidos al futuro; asimismo la *retórica*, característica del lenguaje literario, puede formar parte también de los restantes tipos y *las instrucciones* podrían ser incluidas en el prototipo *explicativo* o *expositivo*.

En 1985<sup>25</sup> Adam redefinía el tipo *instructivo*, que había sido propuesto por primera vez por Werlich, entendiendo su uso de una manera más amplia, como *tipo inductivo que incita a hacer hacer*, y que estaría representado, por ejemplo, por las recetas de cocina, las instrucciones de montaje o funcionamiento y las consignas en general. El tipo *retórico*, en la definición de Adam, engloba, entre otros, los poemas, la prosa poética, las canciones, incluidas las oraciones, los *slogan* publicitarios, los proverbios, las máximas, los dichos y los refranes. Como característica de estos textos, en los que predomina la “función poética” que señalaba Jakobson (1963), hay que considerar la correlación entre el plano de la expresión y el plano del contenido, así como la utilización de figuras y, en mayor medida, medios retóricos, que entrañan un sometimiento del texto al metro y al ritmo, y un juego de paralelismos (sintácticos, métricos, fónicos o gráficos) que incluso pueden llegar a alterar el orden sintáctico de la lengua. El tipo *predictivo* para Adam es aquel que desarrolla el acto discursivo de *predecir* algo que *va a suceder* o que *debe suceder*, y se actualiza en las profecías, los boletines meteorológicos, los horóscopos, etc.

No entraremos en la polémica en torno a estas tres tipologías, ni trataremos de demostrar que poseen características particulares propias que hacen ciertos textos semejantes entre sí, que si bien comparten rasgos de otros tipos, constituyen subgrupos de textos claramente definidos. Nosotros, para el análisis tipológico, para obtener un resultado más esclarecedor y diversificado de las tipologías textuales presentes en los manuales, hemos optado por incluir también los tres tipos: *instructivo*, *predictivo* y *retórico*, ya que nos permiten clasificar con más propiedad y especificidad algunas secuencias frecuentes en los libros de texto cuya inclusión en uno de los otros cinco tipos podría resultar ambigua e incierta, como las recetas de cocina u otros textos que transmiten órdenes o instrucciones, las previsiones y pronósticos para el futuro o los textos que presentan una estructura que se ajusta a determinados recursos retóricos, como las poesías y las canciones.

---

<sup>25</sup> Adam (1985), “Quels types de textes”, en *Le français dans le monde*, n° 192. Paris, Hachette.

Tal como advierten Bassols y Torrent (1997), que realizan un estudio de las principales tipologías textuales establecidas por Adam, hay que tener en cuenta que resulta difícil encontrar textos en estado puro que puedan ser clasificados en un apartado que responda a todas las características que lo definen, así como resulta difícil encontrar una característica que sea propia de un sólo tipo de textos, ya que al enfrentarnos con un determinado texto nos encontramos ante un *continuum* entre las diversas tipologías. Es necesario por consiguiente tener en cuenta también para la clasificación algunas observaciones útiles, tales como las que indica Fernández Villanueva (1991: 83):

- *El ámbito de aplicación, las situaciones comunicativas en las cuales se usa.*
- *El núcleo clasificador que nos permita hacer generalizaciones, la base definitoria de cada tipo de texto.*
- *Las regularidades específicas.*
- *Las reglas de aplicación de cada tipo textual que lo relacionen con los textos concretos que los materializan*

Otros estudiosos, como Roulet (1985, *op. cit.* en Bassons y Torrent 1997:20)<sup>26</sup>, señalan también algunos rasgos que se han de observar a la hora de caracterizar cada realización textual y diferenciarla de las demás:

- *La continuidad dentro del discurso, las relaciones temáticas y anafóricas (el tema opera de forma diferente, por ejemplo, en una narración que en una explicación).*
- *La dimensión enunciativa, la toma de posición del emisor, que no se implica de igual modo en una argumentación que en una descripción.*
- *La relación existente entre los interlocutores (entre iguales o jerarquizada, cordial o distante).*
- *La macroestructura semántica del discurso (hechos en la narración; estados en la explicación; juicios en la argumentación; disposición en el espacio y el tiempo en la descripción).*
- *La organización en la actividad de la que forma parte (consulta al médico; compra de un libro...)*
- *Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación (con sobreentendidos abundantes en según qué argumentaciones; sin argumentos implícitos en la mayoría de descripciones).*

El enfoque que propone Roulet para determinar la tipología textual se basa en elementos pragmáticos, tiene en cuenta tanto las características textuales internas como externas, considera al emisor, mediante la toma de posición y la modalidad, al receptor, mediante el proceso inferencial de la interpretación, y el contexto, atendiendo a la actividad dentro de la que se materializa el texto. Por otra parte, Roulet considera también los elementos mediante los cuales se materializa la coherencia del texto: la progresión temática, la estructura *tema-remata* es decir, la relación entre lo que sirve de base o punto de partida, que ya es conocido por el receptor (*tema*) y lo realmente nuevo (*remata*), así como la macroestructura semántica. Su enfoque se encuentra en la misma línea que caracteriza a las tipologías propuestas por Werlich y Adam.

---

<sup>26</sup> E. Roulet, E. Miche, C. Rubattel y otros forman parte de la llamada Escuela Ginebrina y han fundado la revista *Cahiers de Linguistique Française*, su órgano de difusión. Ellos han influido en el grupo de investigación Val.Es.Co de la Universidad de Valencia, al que pertenecen, entre otros, M. Albelda Marco y A. Briz que se ocupan del estudio del español coloquial.

### 2. 3. 3. 3. Las tipologías textuales y los géneros

Uno de los problemas prácticos y sobre el que han debatido los teóricos del texto sin que exista todavía unanimidad de criterios es el de distribuir los tipos y géneros textuales que se dan en la realidad dentro de las tipologías que hemos establecido en el apartado anterior. A modo de ejemplo mostramos uno de los intentos que ha realizado en este sentido Anna Cicalese (2001) que propone partir de la clasificación de los textos de Werlich (1976), considerados como modelos individualizables con características específicas y basados en esquemas cognitivos que se pueden presentar en múltiples formas y modalidades según diversos contextos de producción. La autora esquematiza las características de las 5 secuencias prototípicas en un cuadro, basándose a su vez en Lavinio (1990: 78-79)<sup>27</sup>, y considera los diversos géneros a los que los mismos modelos han dado forma. Para cada uno de los tipos distingue: *el focus, la matriz cognitiva, las formas y los géneros*.

Traducimos del italiano el cuadro que reproducimos a continuación (Cicalese, 2001:44)

#### CAP. 2- CUADRO 3

#### RELACIÓN ENTRE TIPOLOGÍAS TEXTUALES Y GÉNEROS

TIPOS	FOCUS	MATRIZ COGNITIVA	FORMAS Y GÉNEROS
<b>Descriptivo</b>	Fenómenos en el contexto <i>espacial</i> (personas, cosas, estados de cosas, relaciones)	Diferencias e interrelaciones de percepción en el espacio	Descripción en textos narrativos ficcionales y no ficcionales. Descripciones en textos expositivos y descripciones científico-técnicas.
<b>Narrativo</b>	Acciones o transformaciones en el contexto <i>temporal</i> (personas, objetos, relaciones, conceptos)	Diferencias e interrelaciones de percepción del tiempo	Textos teatrales, artículos de crónica, noticiarios, fábulas, leyendas, novelas, romances.
<b>Expositivo</b>	Composición ( <i>síntesis</i> ) Descomposición ( <i>análisis</i> ) de los elementos constitutivos de los conceptos	Comprensión	Manuales de enseñanza, ensayos divulgativos, definiciones, informes, memorias, tesis.
<b>Argumentativo</b>	<i>Relación</i> entre conceptos	Juicio. Establecer relaciones entre conceptos subrayando la similitud, los contrastes y transformaciones	Intervenciones en debates, ensayos científicos, recensiones críticas. Temas escolares, diálogos.
<b>Instructivo</b>	<i>Comportamiento futuro</i> propio o ajeno	Planificación del comportamiento futuro	Órdenes, reglas de juego, instrucciones, recetas de cocina, reglamentos, estatutos, discursos electorales.

<sup>27</sup> En este ensayo Lavinio parte de la diferencia entre discurso oral y escrito y de la tipología textual para profundizar en modo particular en el texto descriptivo, así como en la fábula y el texto poético.

### 2. 3. 3. 4. Ámbitos de conocimiento y esferas de uso a las que se adscriben los textos

J. M. Castellà en su ensayo *De la frase al text* (1992) plantea otra posibilidad de clasificación tipológica que depende del funcionamiento y la articulación social del discurso, así como de la capacidad de los individuos para reconocerlos. La agrupación de los textos, en consonancia con su naturaleza social, se establece por *ámbitos de uso* de la lengua. El sistema que propone Castellà permite recuperar la tipología textual de Werlich-Adam, pero no ya como formas de clasificación de los textos, sino como *técnicas discursivas*, como herramientas para construir e interpretar los textos.

A continuación reproducimos el esquema de agrupación de los textos que propone Castellà en relación con los ámbitos de uso en los que estos textos se producen y utilizan:

CAP. 2- CUADRO 4

#### ÁMBITOS Y TIPOS DE TEXTOS

ÁMBITOS DE USO DE LA LENGUA	TIPOS DE TEXTOS
Ámbito de los medios de comunicación (radio, TV, prensa, publicidad)	Noticiarios, entrevistas, etc.
Ámbito académico (enseñanza obligatoria)	Examen, apuntes, trabajos, resúmenes, etc.
Ámbito científico (académico universitario)	Recensión, artículo, tesis, comunicación, ponencia, etc.
Ámbito cotidiano	notas, cartas, postales, instrucciones, conversaciones, etc
Ámbito de ocio (textos de ficción y/o literarios)	cine, teatro, novela, poesía, etc.
Ámbito cultural-asociativo	intervenciones en asambleas, escritos en boletines, etc.
Ámbito político	discurso electoral, programa de partido, etc.
Ámbito religioso	misa, sermón, géneros bíblicos, etc.
Ámbito de la administración pública	instancia, formulario, etc.
Ámbitos profesionales	subdivididos en los oficios y ocupaciones en los que cabe utilizar la lengua de un modo específico: lenguaje comercial, bancario, de los seguros, médico, turístico, jurídico, entre otros <sup>28</sup> .

La propuesta de estudiar los textos en relación con los ámbitos de uso en los que se producen está relacionada con la *antropología lingüística* y concretamente con las teorías de K. H. Basso sobre los textos escritos. Basso en 1974, después de haber acuñado el término *ethnography of writing*, propone superar la concepción reductiva del estudio de la escritura como simple código, subrayando el aspecto dinámico de las prácticas de escritura, es decir, propone estudiar la escritura en cuanto actividad ligada a un contexto lingüístico determinado. Según Basso "todo evento de escritura sería definible en términos de una serie de componentes ligados al contexto

<sup>28</sup> Y estos subdivididos a su vez por niveles que requieren mayor o menor grado de formalidad. Hay géneros que pueden pertenecer a más de un ámbito, por ejemplo, profesional y de la administración, pero ello enriquece su caracterización, no constituye un problema.



social de uso", así pues, además de una clasificación de las tipologías de escritura de carácter exclusivamente formal, ésta se debería realizar también teniendo en consideración las modalidades prácticas de aplicación y uso del mensaje escrito (vid. Bernardelli-Pellerey 2002: 171). La teoría de Basso será recogida por Raimondo Cardona en 1977, el cual propone un modelo de análisis de los eventos escritos que tenga en consideración tanto la interacción específica del tipo de texto con el sistema de la lengua al que pertenece, como con sus diversos contextos de uso social y antropológico (vid. Cardona 1981, 1990).

### 2. 3. 3. 5. Clasificación de los textos escritos y orales

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya propone un currículum para el primer nivel de la enseñanza de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona en el que se incluye un apartado especial para los tipos de textos, los cuales se seleccionan mediante cuatro criterios de clasificación: secuencia, canal, ámbito de uso y relación entre los interlocutores:

#### CAP. 2- CUADRO 5

#### CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

SECUENCIA PREDOMINANTE	CANAL	ÁMBITO DE USO	RELACIÓN ENTRE INTERLOCUTORES
descriptivos narrativos expositivos argumentativos instructivos conversacionales predictivos literarios	orales escritos	esfera privada esfera social y laboral esfera cultural esfera académica	-textos interaccionales -textos dirigidos a una audiencia

Así se generan unas listas de textos de las que extraemos las relativas a los textos orales y escritos clasificados según el ámbito de uso que servirán de referencia para nuestra clasificación de los textos de los manuales:

#### a) Textos orales pertenecientes a la esfera Privada

##### Interaccionales

- Conversaciones coloquiales cara a cara
- Conversaciones telefónicas coloquiales
- Mensajes en un contestador automático

##### Dirigidos a una audiencia

- Alocuciones de saludo o bienvenida
- Narraciones y descripciones de acontecimientos actuales y del pasado, de actividades, hábitos y procesos, etc.

- Órdenes e instrucciones: recetas, instrucciones de uso de un aparato, indicaciones para llegar a un lugar

#### **b) Textos escritos pertenecientes a la esfera Privada**

- Notas, telegramas
- Listas, agendas
- Invitaciones, felicitaciones, dedicatorias
- Postales, cartas personales
- Fax, correo electrónico
- Diario personal

#### **a) Textos orales pertenecientes a la esfera Social y Laboral**

##### **Interaccionales**

- Conversaciones formales en el trabajo, en un organismo oficial ...
- Conversaciones con un mínimo carácter formal, cara a cara o al teléfono, en el trabajo, en tiendas, restaurantes y otros lugares públicos, en la consulta del médico, en la calle...
- Encuestas

##### **Dirigidos a una audiencia**

- Avisos y anuncios emitidos por megafonía en un aeropuerto, estación...
- Avisos y anuncios emitidos por los medios de comunicación
- Textos publicitarios emitidos por los medios
- Noticias de radio y televisión
- Boletines meteorológicos

#### **b) Textos escritos pertenecientes a la esfera Social y Laboral**

- Anuncios diversos
- Horarios de transporte público
- Folletos de información general o específica (turísticos, de instrucciones de uso, sobre una institución o lugar público -museos, bibliotecas...-, con información médica...
- Catálogos, listas de artículos y de precios
- Cartas de restaurante. Recetas de cocina
- Noticias de la prensa. Información meteorológica
- Gráficos estadísticos. Mapas conceptuales
- Formularios
- Ofertas y solicitudes de trabajo. Cartas
- Currículum Vitae
- Cartas formales
- Telegramas formales
- Fax y correo electrónico
- Comunicaciones internas de trabajo (circulares, memorandos...)
- Informes, cartas. Actas de reuniones

**a) Textos orales, pertenecientes a la esfera Cultural****Interaccionales**

- Entrevistas sobre temas generales retransmitidas por los medios
- Mesas redondas, tertulias
- Películas
- Obras de teatro
- Concursos de radio o televisión
- Dibujos animados y seriales

**Dirigidos a una audiencia**

- Retransmisiones deportivas
- Programas informativos y culturales de radio y televisión
- Documentales de divulgación
- Canciones, cuentos, relatos, chistes

**b) Textos escritos, pertenecientes a la esfera Cultural**

- Programaciones de radio y televisión
- Cartelera de espectáculos
- Críticas de espectáculos
- Horóscopos
- Editoriales de prensa
- Artículos de opinión
- Artículos de divulgación periodística
- Cartas al director en la prensa
- Entrevistas escritas
- Cómic y fotonovelas
- Letras de canciones
- Poemas
- Relatos breves (cuentos, historias, fábulas...)
- Novelas, biografías, memorias
- Ensayo
- Obras de teatro

**a) Textos orales, pertenecientes a la esfera Académica****Interaccionales**

- Conversaciones en clase entre alumnos, entre profesores y alumnos
- Exámenes orales (entrevistas)

**Dirigidos a una audiencia**

- Relatos de un hecho, una historia

- Exposiciones breves de temas de interés personal
- Discursos, presentaciones o conferencias sobre temas especializados

#### **b) Textos escritos, pertenecientes a la esfera Académica**

- Definiciones en los diccionarios
- Entradas de enciclopedias
- Enunciados de un ejercicio
- Exámenes
- Esquemas o explicaciones gramaticales
- Fichas bibliográficas. Recensiones
- Apuntes. Resúmenes de textos tratados en clase
- Composiciones libres (descripciones, narraciones)
- Texto sobre el lenguaje y el aprendizaje de la lengua. Libros de texto.

Esta clasificación, con algunas modificaciones para ajustarla en lo posible a nuestras necesidades, es la que adoptamos en el análisis tipológico de los textos, ya que a nuestro entender establece de forma clara y apropiada una relación estrecha entre tipologías, esferas de uso y géneros literarios, y reúne en sí las diversas propuestas de clasificación precedente, realizando una síntesis de las mismas.

### **2. 3. 4. La nueva retórica**

La retórica clásica fue una de las primeras teorías que se plantearon el estudio del texto y de la relación entre el hablante/orador y su audiencia. Van Dijk considera la Retórica clásica como un precedente histórico de la ciencia del texto, teniendo en cuenta que ésta se ocupaba de la descripción de los textos y de sus funciones específicas (vid. Van Dijk 1983: 19; v.q. Mortara Garavelli 1991). Su recuperación se ha originado en dos vertientes distintas que han dado lugar a la Nueva Retórica contemporánea a la que hemos aludido al hablar de la argumentación en el apartado precedente. Una de ellas tiene una orientación filosófica: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958; 1989) y Toulmin (1958) han realizado una revisión sistemática de la *argumentación* como teoría del razonamiento práctico sustentado en la experiencia, los valores y las creencias ante hechos problemáticos. Estos autores, subrayando el carácter *dialógico* de los procedimientos argumentativos, han establecido las categorías de argumentos posibles para lograr la adhesión del público o audiencia. La otra vertiente de la Nueva Retórica, fundamentada en la semiótica literaria de origen estructuralista, ha reordenado las categorías de la *elocutio* (Grupo  $\mu$ , 1970), proponiendo un replanteamiento de la teoría de las figuras y de los tropos (vid. Mortara Garavelli, 1991:19 y ss.)

Ambas vertientes han contribuido a revalorizar la *retórica* entendida en el sentido originario aristotélico, junto con la *lógica* y la *dialéctica*, como 'arte de hablar y escribir bien y de emplear el lenguaje de manera eficaz para persuadir, convencer y deleitar', y a incorporarla en los planteamientos del Análisis del Discurso. En ella se inspiran las propuestas actuales de los géneros como pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales o escritas; los estudios sobre las fases de la *composición* textual y su posible combinatoria; los que tratan de la *argumentación* en sus aspectos dialógicos y estratégicos; así como de la *retórica de la elocución*

aplicada no sólo al ámbito público del discurso parlamentario, periodístico, publicitario, político o judicial, sino también a las relaciones interpersonales en el ámbito privado.

### 2. 3. 5. El dialogismo de Bajtín y la teoría de la enunciación

Por lo que se refiere a la *teoría de la enunciación*, ésta parte de la concepción *dialógica* y *heteroglósica* del lenguaje del filósofo soviético Michael Bajtín desarrollada a fines de los años 50 y principios de los 60. El *dialogismo* ha obtenido en Francia un éxito considerable en los últimos años y está inspirado en la obra de este autor, el cual juzgaba inaceptable el análisis de la lengua como un sistema abstracto. El rechazo de la consciencia individual de la enunciación y la adopción del concepto de *dialogismo* llevó a Bajtín a hacer de la interacción verbal el elemento central de toda teoría sustentada en el lenguaje. Su teoría se basa en la premisa de que: *hablar es comunicar y comunicar es interactuar*. El éxito actual de la misma proviene del hecho de haber propuesto una perspectiva de análisis que considera la lengua en su función de comunicación y de estructuración de la realidad.

Bajtín invierte el orden de la determinación *interior/exterior* que se presuponía en relación con el proceso del habla:

*“no es la actividad mental la que organiza la expresión, sino al contrario, es la expresión la que organiza la actividad mental, la que modela y determina su orientación (...). El centro neurálgico de toda enunciación, de toda expresión, no se encuentra en el interior, sino en el exterior: está situado en el medio social que rodea al individuo”* (Bajtín, 1982).

Esto significa asimismo que la expresión no se ha de tomar como un acto individual, sino como una actividad social co-determinada por un conjunto de relaciones dialógicas. Aparte de las normas de selección paradigmáticas y sintagmáticas, para garantizar la expresividad, la belleza, la "eficacia" del mensaje, según la naturaleza de éste y el receptor al que va dirigido, el emisor selecciona las formas que mejor pueden ser valoradas y comprendidas por su interlocutor. Se establece pues en todo proceso de comunicación una relación hablante-oyente y al mismo tiempo hay una relación oyente-hablante que condiciona el discurso y las formas en su origen.

Por otra parte, Bajtín considera el diálogo desde dos puntos de vista:

*“el diálogo, en el sentido estricto del término, no constituye más que una de las formas, si bien la más importante, de interacción verbal. Pero se puede entender también el término “diálogo” en sentido más amplio, es decir, no sólo como un intercambio en voz alta que implica que haya unos individuos situados frente a frente, sino como todo intercambio verbal, de cualquier tipo que sea (...). Así, todo enunciado, por significativo y completo que sea por sí mismo, no es más que una fracción de una corriente de comunicación verbal ininterrumpida”* (Bajtín, 1982).

De ello resulta que toda producción *monológica* se ha de considerar en principio también *diálogo*, ya que en la medida en que está determinada por un conjunto de producciones anteriores se presenta necesariamente como una manifestación discursiva dirigida, responde a expectativas e implica esfuerzos de adaptación y de anticipación y se puede integrar en el

circuito del “decir” y del “comentario”. La noción de *dialogismo* es pues uno de los componentes esenciales de lo que se podría llamar *la dimensión interactiva del lenguaje*. Si los monólogos, que son esencialmente comunicaciones unilaterales, pueden ser considerados, con el mismo derecho que las producciones dialogadas, como materiales interactivos, es sobre todo porque participan del *dialogismo* inherente a toda actividad verbal.

En la teoría de Bajtín la noción de *diálogo* se amplía, el significado que adquiere implica que todo discurso, de cualquier naturaleza que sea, se presenta como una reanudación-modificación, consciente o no, de discursos anteriores. Estas relaciones interdiscursivas resultan del hecho de que toda forma de consciencia o de conocimiento pasa a través de la actividad discursiva, de tal manera que todo discurso responde a algo: rechaza, confirma, anticipa las respuestas y las objeciones potenciales, busca apoyos, etc.

*"La verdadera sustancia de la lengua no está constituida por el sistema abstracto de las formas lingüísticas ni por la enunciación-monólogo aislados, ni por el acto psicossomático de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal, llevada a cabo a través del enunciado y de los interlocutores. La interacción verbal constituye así la realidad fundamental de la lengua"* (Bajtín, 1982).

Para Bajtín toda forma monológica lo es sólo en su forma externa, pero en su forma semántica y estilística es esencialmente dialógica en la medida en que incorpora generalmente una pluralidad de voces atribuibles a otros tantos sujetos distintos. La teoría del *dialogismo* engloba el concepto de *polifonía*. La *polifonía* o *dialogismo interno* dentro del discurso producido por un solo locutor es una teoría que ya había sido elaborada previamente a partir del estudio de los discursos literarios. Hablando de *dialogización interior*, Bajtín califica esta forma particular del discurso como “construcción híbrida”:

*“nosotros calificamos de construcción híbrida un enunciado que, a partir de sus índices gramaticales (sintácticos) y composicionales, pertenece a un solo locutor; pero donde se confunden en realidad dos enunciados, dos maneras de hablar, dos estilos, dos 'lenguas', dos perspectivas semánticas y sociológicas. Es necesario repetir que entre estos dos enunciados, estos dos estilos, estas lenguas y estas perspectivas, no existe, desde el punto de vista de la composición o de la sintaxis, ninguna frontera formal. El reparto de las voces y de los lenguajes se hace en el interior de un solo conjunto sintáctico, a menudo en una proposición simple”* (Bajtín, 1982).

Un trabajo de síntesis de las teorías del *dialogismo* de Bajtín fue llevado a cabo por Todorov (1981). Es de este autor la idea de que el discurso no es una entidad homogénea, sino una entidad continuamente atravesada por la presencia de *el otro*:

*“El discurso se encuentra con el discurso de los otros en todos los caminos que lo conducen a su objetivo, y no puede rehuir establecer con él una interacción viva e intensa. Solo el mítico Adam, abordando con su primer discurso un mundo virgen y todavía no nombrado, el solitario Adam, podía evitar verdaderamente de manera absoluta esta reorientación mutua en relación con el discurso del otro”* (Todorov, 1981: 98).

Las hipótesis del círculo de Bajtín han sido actualmente desarrolladas y afinadas por un grupo de investigadores que las están aplicando a todas las formas de producción discursiva, en vista de la elaboración de una teoría fundamentada del concepto de la *polifonía*. Uno de ellos ha

sido Eddy Roulet (1985) que a través del análisis de un cierto número de textos “monologados”, principalmente artículos de prensa, ha demostrado que tales textos tienen en efecto una estructura dialógica y que constituyen una intervención en el sentido de intercambio, donde el resto de los constituyentes están implícitos. Bajtín ha influido en cierta manera en las teorías del *enfoque conversacional*, pero su aportación más notable ha sido sobre todo en relación con la teoría de los textos literarios (Bajtín 1970, 1978, 1986)<sup>29</sup>

En la línea de los postulados de Bajtín se encuentran asimismo las categorías establecidas por Gérard Genette (1983) que abren las teorías literarias al análisis del discurso. Este autor centra sus investigaciones en la que define “*la transcendencia textual del texto*”, o más exactamente: *todo lo que pone al texto en relación, manifiesta u oculta, con los otros textos, estableciendo un orden cruzado de abstracción, de implicación y de globalidad*” (1983). Partiendo de esta idea, el autor individua 5 tipos característicos de relaciones textuales:

- La *intertextualidad*, que se caracteriza por una co-presencia entre dos o más textos, es decir, por la presencia efectiva de un texto dentro de otro, como por ejemplo sucede con las citas.
- La *paratextualidad*, que es la relación menos explícita, más distante, que un texto propiamente dicho mantiene con los índices portadores de significado, pero que a menudo pasan inadvertidos en un lector no atento, como los títulos, los subtítulos, dedicatorias, prefacios...
- La *metatextualidad*, que engloba la relación de “comentario” que une un texto a otro texto del que se habla necesariamente sin citarlo o nombrarlo.
- La *architextualidad*, que determina la relación de pura pertenencia taxonómica. Este plano textual permite identificar las producciones en términos de géneros textuales.
- La *hipertextualidad*, que permite identificar la relación unificadora entre un texto B (hipertexto) y un texto A (hipotexto) que se inserta dentro de él.

En el concepto de *hipertextualidad* se puede reconocer el eco de la teoría de Bajtín. En “Palimpsestes” (1982: 453), encontramos esta frase de Genette:

*“La hipertextualidad es solamente uno de los nombres de esta incesante circulación de los textos, sin la cual con la literatura no valdría la pena perder ni una hora de tiempo”.*

Oswald Ducrot (1984) aporta una contribución a la *polifonía* de la enunciación, poniendo en entredicho la unicidad del sujeto hablante. El autor sugiere hacer una distinción entre *sujeto hablante*, *locutor* y *enunciador*. El *sujeto hablante* es un “ser empírico” de carne y hueso, “un elemento de la experiencia”, el *locutor* es “un ser del discurso” que es responsable de enunciados a los que hace referencia el pronombre *yo* y otros marcadores de primera persona, y el *enunciador* es: “ese ser que está obligado a expresarse a través de la enunciación sin que por consiguiente se le atribuyan palabras precisas” (Ducrot, 1984: 173-233).

Introduciendo el concepto de *polifonía enunciativa* en el análisis del discurso, Ducrot subraya que el objetivo propio de una concepción polifónica del sentido es el de mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de una pluralidad de voces. A partir de este concepto Ducrot diseña la distinción entre el que él llama *sujeto modal* y el *sujeto hablante*.

---

<sup>29</sup> Sobre el dialogismo en los textos literarios v.q. Bobes Naves, 1992, pp. 62-83

La manifestación de estos dos sujetos en el curso de un mismo enunciado es el indicio de una polifonía enunciativa. El *sujeto hablante* es el ser empírico, el sujeto efectivo del mensaje; mientras que el *sujeto modal o locutor* es el ser discursivo, que puede coincidir o no con el sujeto hablante.

Para Jacqueline Authier-Revuz (1982), las nociones de *dialogismo* y *polifonía* se han de abordar bajo formas de heterogeneidad mostrada y formas de heterogeneidad constitutiva. El hecho de que se encuentren trazas de discurso inconsciente en el análisis del discurso delata que todo discurso es *polifónico*. El locutor muestra en su mensaje el discurso de otros, si bien delimitando, circunscribiendo, el lugar que le corresponde en el propio discurso.

También la teoría de Bajtín influye en las investigaciones de Jean Peytard y del grupo Grelis de la Universidad de Besançon sobre la *dramatización discursiva*. La hipótesis dominante de estas investigaciones es que toda "reproducción" de un discurso de terceras personas, como acto de discurso "relatado", comporta una actitud evaluadora de la palabra relatada.

Por otra parte, el estudio del fenómeno de la *subjetividad*, propuesto por Benveniste (1966, 1974) y desarrollado por Ducrot (1980, 1984) y Kerbrat Orecchioni (1980), se integra también en los planteamientos textuales de Jean-Michel Adam (1990, 1992) y en los semiolingüísticos de Patrick Charaudeau (1983, 1992). Benveniste afirma que la enunciación tiene la estructura de diálogo. "El Yo crea el Tú", subraya, ya que el locutor, al tomar la palabra considera el lenguaje desde su punto de vista y se hace el centro de todas las coordenadas pragmáticas. Se trata de una explicación basada en "la concepción egológica de la conciencia" de Husserl, según el cual el "ego" es el fundamento de todos los actos intencionales (vid. Bobes Naves, 1992:128). Aspectos de la construcción del sujeto discursivo y de la inscripción del sujeto en sus enunciados, como la *modalización* y la *polifonía del discurso*, han contribuido a delimitar el modo cómo el uso de determinados elementos de la lengua manifiesta tanto el grado de implicación del enunciador y enunciatario como la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al conectarse entre sí en la secuencia discursiva. La teoría de la enunciación es también una de las fuentes de algunos acercamientos semióticos al análisis del discurso (Eco, 1979; Lozano et al., 1982).

Jean Paul Bronckart (1985) y sus colaboradores a partir de una perspectiva ligada a la enunciación y especialmente a la psicología del lenguaje proponen un modelo de análisis de la acción lingüística que desemboca en dos grandes grupos de textos: "textos arquetípicos" (el discurso de situación, el discurso teórico, la conversación, la narración), y "textos intermedios", que participan en mayor o menor medida de los rasgos de los textos arquetípicos. Así, por ejemplo, entre los textos de situación y los teóricos, están los pedagógicos, los políticos y los editoriales de prensa, y entre el discurso de situación y la narración, están los libros de viajes, las autobiografías, etc. La mayor parte de los textos reales serían, según su clasificación, "textos intermedios".

Existen muchos puntos de contacto entre el modelo de Adam y el de Bronckart, pues ambos conciben el texto como producto de un acto de comunicación. Las diferencias son de método y de focalización: Bronckart (1985) adopta un enfoque más psicolingüístico partiendo del discurso, de los factores generales que regulan la interacción comunicativa y determinan posteriormente las marcas lingüísticas que los manifiestan; Adam (1992) destaca la función y la organización lingüística de los componentes del texto. Por otra parte, ambos tienen unas bases comunes: las funciones lingüísticas de Jakobson (1963) y la teoría de los *actos de habla* de



Austin y Searle, y se relacionan con teorías como la de los *registros* de Halliday (Milian, *op. cit.* Cuenca 1992: 88)

### 2. 3. 6. El análisis conversacional

El *análisis de la conversación*, al que aludimos en la primera parte del capítulo, es una rama de la sociolingüística, derivada de la *etnometodología*, que ha centrado su atención en la conversación cotidiana, no planificada ni orientada a un fin establecido negociado previamente por sus participantes. La finalidad de esta escuela es descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada por quienes participan en ella. Algo que constituye una constante en el estudio de la conversación es que hay una *alternancia de turnos* de palabra. Los analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975) se plantean como un objetivo fundamental estudiar de qué manera los turnos de palabra se constituyen y se articulan como base organizativa de las conversaciones. Pero será en Ginebra (Roulet, 1985, et al.) y en Lyon (Ducrot, 1980, Kerbrat Orecchini, 1990, 1992, 1994, et al.) donde se desarrolla posteriormente el *análisis conversacional*, a partir de las teorías de los conversacionalistas americanos y de los postulados de Bajtín y Benveniste.

Para estos teóricos el discurso se concibe como una *negociación*, lo que permite observar su estructura y funcionamiento. El modelo desarrollado por Eddy Roulet (1985) da cuenta del funcionamiento del discurso que se va construyendo mediante la vinculación de los diversos enunciados entre sí. Roulet considera también los elementos mediante los cuales se materializa la coherencia del discurso: la progresión temática, la estructura *tema-rema* (concepto desarrollado precedentemente por la Escuela de Praga), así como la macroestructura semántica. La estructura construida tiene en cuenta los diferentes niveles de análisis (interacción, estructuras, encadenamientos) y sobre todo las relaciones entre ellos. El análisis que propone para la conversación comporta dos niveles: el análisis jerárquico y el análisis funcional :

El análisis jerárquico se apoya en tres elementos fundamentales:

- a) el *acto de habla*, que es la unidad más pequeña producida por un locutor y se asocia con el turno de palabra;
- b) el *intercambio*, que es la unidad más pequeña de la que se compone la interacción y está formada, al menos, por dos actos de habla de locutores diferentes;
- c) la *intervención*, que es cada constituyente de intercambio y puede ser simple y estar compuesta por un solo acto de habla o por diversos actos de habla debidos a un solo interlocutor, como en el caso del monólogo; o bien puede ser compleja si en ella tienen lugar diversas transacciones imputables a varios locutores en situación de diálogo.

Las relaciones entre estos diversos elementos, en particular los vínculos entre las intervenciones, constituyen el objeto del análisis funcional que trata de subrayar la función ilocutoria de cada elemento de un intercambio, así como las funciones interactivas que ligan los constituyentes de cada intervención. Las funciones interactivas permiten explicar en los casos de intervención compleja, la función argumentativa de un constituyente.

Las investigaciones sobre el discurso oral de la Escuela de Ginebra que se basan en el modelo propuesto por Roulet (1985) se ocupan, de una parte, del estudio de las estrategias de las que se sirven los interlocutores y, de otra, del estudio de la formación de las condiciones de encadenamiento y de interpretación que determinan la articulación del discurso. En base a estos estudios se pueden formular dos principios que permiten analizar la estructura y el funcionamiento del discurso desde dos perspectivas: desde el punto de vista de su unidad interaccional y desde el punto de vista de su unidad interactiva. Según estos principios todo discurso obliga a sus participantes a satisfacer los rituales de *apertura*, *cierre* y *satisfacción* que permiten llegar a un común acuerdo que consienta concluir la *negociación*. Así pues, el análisis del discurso se ha de considerar, por una parte, según el eje de la negociación, es decir, la búsqueda de un acuerdo, y por otra, según una interpretación que focalice la atención sobre los criterios de cohesión y coherencia. Es decir, hay que tener en cuenta que en el desarrollo del diálogo son necesarias negociaciones secundarias para llegar a obtener el resultado que se pretende. La finalidad que se persigue con el diálogo, desde el punto de vista interactivo, se logra a través de intercambios bien negociados.

El enfoque conversacional que se basa en las nociones de *coherencia* y de *pertinencia* ha sido desarrollado por Jacques Moeschler, que se ha inspirado en la teoría cognitiva de la comunicación de Sperber y Wilson (1994), de donde toma el concepto de *pertinencia* o *relevancia*. La noción que él llama de *pertinencia condicional* ilustra el hecho de que lo que vincula las partes de los pares adyacentes no es una regla de buena construcción formal, sino la consideración de *expectativas* específicas a las que es necesario responder. La *coherencia* no es vista ya como el principio o causa que rige la organización de la conversación, sino como el efecto resultante de un cierto número de expectativas interaccionales. El interés de este investigador se centra en el análisis de los procesos que generan las expectativas en los participantes de una conversación.

El que viene llamado más específicamente *Análisis de la conversación* se desarrolla principalmente en Lyon bajo la dirección de Catherine Kerbrat Orecchioni, Pierre Bange y Jacques Cosnier. El equipo de Lyon ha introducido una dimensión importante en el análisis de la conversación, que ha consistido en superar el cuadro del análisis intrínseco de las unidades lingüísticas, integrando en el análisis los aspectos acústicos y mimo-gestuales que habían sido descuidados hasta entonces.

Los investigadores de esta escuela parten de la hipótesis básica según la cual el flujo conversacional se rige constantemente por las actividades coordinadas del locutor y del interlocutor. Los intercambios verbales permiten describir la interacción como una *construcción progresiva* confirmada por las actividades conjuntas y coordinadas de los interlocutores. Tal perspectiva exige describir y comparar el conjunto de los reguladores sonoros y visuales. Surge así el concepto de *regulación mutua*, que se refiere a las actividades mediante las cuales el locutor y el receptor en *feed-back* mantienen y orientan el curso de la interacción. La regulación es el resultado de actividades superpuestas y subordinadas a las actividades principales del locutor. Se manifiesta a través de recursos no verbales: expresivos (mirada, sonrisa...), movimientos (afirmaciones con la cabeza...), vocalizaciones (murmillos...), así como a través de recursos verbales como los llamados *reguladores* (*así es, de acuerdo, claro, por supuesto...*). Estos reguladores que apuntalan toda producción verbal, sirven de marcas o señales para el que escucha. En una conversación el locutor le pide al receptor que confirme su rol, le solicita la autorización para continuar y verifica que el interlocutor se interese por el desarrollo del flujo conversacional. Los conceptos de *regulación* y *co-acción* son el punto de mira de los trabajos del equipo de Lyon.

### 2.3.7.- La importancia para nuestro estudio

Las teorías que hemos expuesto hasta aquí, relativas a los distintos enfoques y aproximaciones al estudio del texto que ha habido en los últimos años, sirven para enmarcar nuestro análisis en unas coordenadas que nos permitan acercarnos a los textos que vamos a analizar desde diversas perspectivas, teniendo en cuenta el contexto de uso, su tipología discursiva y sus características pragmáticas, lingüísticas y didácticas.

Dado que no nos ceñiremos a una tipología secuencial determinada, ni a un solo medio de expresión, oral o escrito, sino que incluiremos en nuestra selección y análisis textos de características muy diversas, hemos querido pasar en reseña las principales corrientes que se han ocupado y se ocupan del análisis de los textos, orales y escritos, y revisar de este modo, aunque de manera sumaria, los conceptos más importantes desarrollados por los principales representantes de estas escuelas para observar si se han tenido en cuenta en la elaboración de los libros analizados.

En primer lugar, de la Lingüística funcional, destacamos la importancia que otorga al contexto de situación y de los factores situacionales *campo*, *tenor* y *modo* para el análisis del discurso oral y escrito (Halliday, 1978). Asimismo consideraremos fundamentales los postulados de la Lingüística sistémica en lo relativo al estudio de las funciones del lenguaje que repercutirá en el enfoque comunicativo nocional-funcional, así como el estudio lingüístico de los textos y de los elementos de cohesión de los mismos (Halliday y Hasan, 1978).

Del Análisis del Discurso nos interesan los estudios sobre el discurso en el aula de Sinclair y Coulthard (1975), las teorías sobre el lenguaje oral y escrito de Brown y Yule (1983), las características sociolingüísticas y pragmáticas del lenguaje (Gumperz, 1982, Sperber y Wilson, 1986, Brown y Levinson, 1990, et al.), así como las aportaciones de la etnografía lingüística, tal como hemos comentado (v. s. § 2.2.4) para el análisis de los *eventos comunicativos* y principalmente el modelo *Speaking* (Hymes, 1972, Duranti, 1992) que aplicaremos al análisis de los *eventos* que prevén los manuales que sucedan en clase de acuerdo con sus orientaciones.

Del Análisis de la conversación tomaremos sobre todo los estudios sobre las características lingüísticas de las interacciones orales (diálogos, conversaciones, etc.) para observar las que se proponen como muestra en los manuales y ver si reúnen los requisitos de verosimilitud y variedad de registros, acentos, etc. y si se aprovechan para desarrollar la competencia discursiva oral del alumno.

De la Lingüística del texto, tendremos en cuenta las definiciones de *texto* (Bernárdez, 1982, Martín Peris, 2004) y los principios constitutivos del mismo (Beaugrande y Dressler, 1984), así como los conceptos de *macroestructura* y *superestructura* de Van Dijk (1978) para establecer los criterios y realizar la selección de los textos dentro de los manuales. Por otra parte las clasificaciones tipológicas (Werlich, 1975, Adam, 1985, 1992), la relación entre secuencias tipológicas y géneros (Cicalese, 2001) y la clasificación de los textos de la E. O. I. B. (v. s. § 2.3.3.5) nos servirán para llevar a cabo el análisis tipológico de los textos.

## 2. 4. La transformación metodológica en la enseñanza/aprendizaje de SL y LE y el uso de los textos en el aula.

El campo de la investigación en aprendizaje y adquisición de L2 y LE se ha extendido con fuerza en los últimos decenios. Las nuevas teorías sobre el proceso de construcción del conocimiento y el estudio de los factores pragmáticos, psicológicos, antropológicos y sociales que forman parte del evento de la comunicación e influyen en el éxito de la misma, se consideran esenciales a la hora de elaborar un método de estudio de la L2 y LE que sea eficaz y proporcione los resultados deseables.

La investigación directa sobre el aprendizaje de lenguas en el aula y en contextos naturales ha mostrado que no es posible desarrollar conocimientos en segundas lenguas y lenguas extranjeras que resulten operativos mediante procedimientos didácticos simples. En 1999, en la presentación de *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, que seguiremos para profundizar en la investigación de ASL, se afirma:

*La práctica actual de enseñanza de lenguas está influenciada por los conceptos que se tienen actualmente sobre las lenguas y el lenguaje, los que se tienen sobre el aprendizaje, todos los condicionamientos intelectuales y emocionales y todos los recovecos procesuales que lo acompañan, y finalmente los que permiten entender ese complejo fenómeno social que representa la enseñanza, con sus condicionamientos institucionales, culturales, sociales y los derivados de los individuos que intervienen en esta actuación (Pujol, Nussbaum y Llobera, 1998, Presentación, pág. 3) .*

### 2. 4. 1. La investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

Siguiendo los estudios de Pujol, Nussbaum y Llobera (1998), en la investigación sobre adquisición de L2 y LE se pueden distinguir tres vías: la primera vía la constituye la etapa previa a los trabajos de S. Corder (1967 –1983) y se haya dominada por las orientaciones de tipo conductista que inspiraron las teorías que han dado lugar a las corrientes del *análisis contrastivo* y del *análisis de errores*. Se pensaba que los errores eran interferencias que producían en la L2 los hábitos lingüísticos adquiridos de la L1. La principal aportación del lingüista-docente consistía en realizar un cuidadoso estudio contrastivo de las dos lenguas para identificar las áreas de dificultad con las que se había de enfrentar el alumno, para prevenirlo y de este modo evitar los errores.

Fries (1945: 9) sostenía que los materiales que daban mejor resultado en la enseñanza eran los que se basaban en la descripción científica de la lengua objeto que había que comparar cuidadosamente con otra descripción paralela de la L1 del aprendiz; Lado (1957), alumno de Fries y posteriormente colega suyo en la Universidad de Michigan, fue el que mejor expresó las razones por las que opinaba que los materiales lingüísticos eran más útiles si se basaban en análisis contrastivos. Según Lado, los nativos tienden a transferir y distribuir las formas y significados de sus lenguas nativas y de sus culturas a la L2, por ello, los elementos que son parecidos en su lengua nativa les resultarán más sencillos de aprender que los que sean distintos.

Weinreich (1953) opinaba también que “mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas (...) mayor será el problema de aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias”<sup>30</sup>. La convicción de que las diferencias lingüísticas podrían utilizarse para predecir las dificultades del aprendizaje dio origen a la *hipótesis del análisis contrastivo* (HAC). Según ésta siempre que dos lenguas fueran similares se produciría una transferencia positiva; mientras que cuando fueran diferentes se daría una transferencia negativa o interferencia.

Stockwell, Bowen y Martin (1965; citados por Larsen y Long, 1994), desarrollaron esta teoría y establecieron unas jerarquías de dificultad; pero más tarde ellos mismos observaron que no era en las categorías nuevas ni en las ausentes donde se encontraba la mayor dificultad de aprendizaje, ni eran las más sencillas de aprender las que se equivalían literalmente. Otro autor que profundizó más en este aspecto fue Torrey (1971)<sup>31</sup>:

*Cuando se trata de aprender dos series de materiales muy distintos o que el aprendiz discrimina fácilmente, la interferencia es relativamente pequeña, el aprendizaje de uno influye poco en el aprendizaje del otro; si se parecen de modo que uno sirva para el aprendizaje del otro puede haber una transferencia positiva; pero si las similitudes, bien sean del estímulo que de respuesta son tales que las respuestas interfieran entre sí, la interferencia será mayor a medida que la similitud aumente”* (Torrey, 1971: 226).

Paralelamente a esta teoría lingüística dominaba en psicología la visión del aprendizaje más común de la época, el *behaviorismo* (del inglés *behavior*: 'conducta'). Los behavioristas sostenían que la adquisición era el resultado de la formación de hábitos que se crean mediante la asociación de un estímulo a una respuesta y esto repercute en el aprendizaje de la lengua que adoptará la teoría behaviorista o *conductista*. El aprendizaje de segundas lenguas se entendía como un proceso en el que hay que superar los hábitos de la L1 para adquirir otros nuevos en la L2. La hipótesis del *análisis contrastivo* era importante para esta perspectiva ya que sostenía que se podían anticipar los aspectos problemáticos de la lengua meta y por tanto prevenir errores o reducirlos al mínimo, evitando así la formación de malos hábitos. Lado (1964) desarrolló el enfoque pedagógico conocido como *audiolingualismo* que se basaba en un modelo estructuralista de la lengua, el análisis contrastivo y en una teoría conductista del aprendizaje.

En 1959 Chomsky publicó una reseña a *Verbal behaviour* de Skinner, en la que desafiaba la visión behaviorista de adquisición del lenguaje. Por otra parte, se sometieron a test empíricos las predicciones que habían resultado de los análisis contrastivos (Alatis, 1968) y se descubrieron fallos importantes. Aunque el *análisis contrastivo* predecía errores, no los anticipaba todos y muchos de los que había predicho no se llegaban a materializar.

Pese a las críticas, los análisis contrastivos continuaron, sobre todo en Europa, suscitados por el interés en identificar exactamente dónde y cuándo se puede esperar una influencia de la L1. El análisis contrastivo en su desarrollo con nuevas aportaciones de otros enfoques continúa siendo una opción metodológica que cuenta con numerosos partidarios, sobre todo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas afines como el italiano y el español (vid. Calvi 1995; Greco 2006). Trataremos más extensamente este enfoque al hablar del manual *Amigo sincero* que analizamos en nuestro trabajo.

<sup>30</sup> Vid. Larsen-Freedman y Long, 1994: 55 y ss. a quien hemos seguido en este apartado.

<sup>31</sup> *Op. cit* en Larsen-Freedman y Long (1994: 58)

Corder (1967) inaugura una nueva vía que toma en consideración el proceso paulatino de desarrollo de una lengua no materna y que da lugar a nuevos conceptos para entender cómo se lleva a cabo la apropiación. Según la teoría de Corder, el adulto que aprende una lengua extranjera formula y comprueba *hipótesis* a lo largo del proceso de aprendizaje para verificar si el sistema de la nueva lengua es igual que el de la primera, y si son diversos, para determinar su naturaleza. Dado que al lingüista no le es posible observar directamente el aprendizaje, se analizan los resultados, la lengua de los aprendientes. Se establece la distinción entre *falta* y *error* y se acuñan nuevos términos para designar el proceso de adquisición: *sistema aproximativo*, *dialecto idiosincrásico*, *competencias transitorias*, *interlenguas* o *lectos*, entre otros (vid. Larsen y Long, 1994).

En relación con el análisis de errores se encuentra el concepto de *interlengua* (Selinker, 1972). El presupuesto del que se parte es que existe en la mente una estructura psicológica latente, una ordenación previa del cerebro que se activa cuando un adulto intenta producir significados en la lengua que va aprendiendo. El estudio parte de la observación de las realizaciones orales de los alumnos en la L2 comparadas con las producciones de los nativos que intentan expresar los mismos significados. De esta observación se pueden deducir principios relevantes para la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. Se trata de utilizar las unidades detectables de la estructura superficial y comparalas con la L1 y con la LO para establecer el estadio de *interlengua* del aprendiente. Hay algunos elementos que permanecen en la interlengua independientemente del grado de instrucción del aprendiente, son los que Selinker llama *elementos fosilizados* (vid. Fernández, 1997; Santos Gargallo, 2004).

En esta misma línea se coloca también la teoría de Krashen (1981, 1982, 1983) sobre el modelo del “monitor” y la actuación de los alumnos. Ya Piaget consideraba el desarrollo cognitivo esencialmente como un proceso de maduración. La mente que está madurando busca constantemente un equilibrio entre lo que ya conoce y lo que está experimentando en ese momento. Este equilibrio se consigue con la *asimilación* y la *acomodación*, que hemos comentado al hablar de la psicología cognitiva (v. s. § 2.2.1). Este es un aspecto esencial del aprendizaje. Krashen distingue dos procesos en relación con el conocimiento lingüístico: la *adquisición* y el *aprendizaje*. El primero se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se interiorizan de manera “natural”, sin atención consciente a las formas lingüísticas; el *aprendizaje* es el proceso consciente, consecuencia del estudio, sea éste convencional o individual. En ese caso la información obtenida mediante el aprendizaje actúa como *monitor* que procesa la información de salida, la producción (*output*), en ocasiones en las que el hablante centra la atención en aspectos formales de la lengua. La teoría ha sido criticada por McLaughlin (1978) y por Richards (1985) que no están de acuerdo en que “lo aprendido” no sea válido para iniciar producciones como afirma Krashen y que sólo “lo adquirido” lo sea (vid. Muñoz Licerias, 1992).

Los especialistas británicos presentaron una teoría alternativa al aprendizaje *audiolingual* surgido en EE.UU, se trata del llamado enfoque *oral-situacional*. Este tiene en común con el *audiolingual* que está basado en un programa estructural (parte de una relación detallada de las estructuras lingüísticas objeto de enseñanza), pero difiere en que destaca los significados, no sólo las formas, e identifica contextos situacionales para la práctica de tales estructuras. También sigue la visión behaviorista que considera que para el aprendizaje es necesario formar hábitos. De acuerdo con esta teoría no sería necesario dar explicaciones detalladas de aspectos gramaticales, ya que la gramática se aprende de manera inductiva, mediante la práctica repetida y la respuesta correcta a determinados estímulos. El enfoque *oral-situacional* se ha visto respaldado en sus más recientes manifestaciones por autores como Johnson (1984), Littlewood (1984) y Anderson (1993) que desarrollaron un modelo basado en el *aprendizaje de destrezas*,

compatible con el enfoque de Krashen. La adquisición de la competencia en una lengua es, en su opinión, un ejemplo de desarrollo de destrezas, que incluye tanto el aspecto cognitivo (*conocimiento declarativo*) como el de la conducta (*conocimiento procedimental*). El *aspecto cognitivo* se refiere a la interiorización de planes (reglas gramaticales, selección del vocabulario, convenciones sociales) para crear conductas apropiadas; la *conducta* incluye la automatización de esos planes para que se conviertan en realizaciones fluidas en tiempo real. De acuerdo con este nuevo modelo, las versiones posteriores del enfoque *oral-situacional* incorporaron explicaciones gramaticales explícitas. La metodología es la de *presentación-práctica-producción (PPP)*: información explícita sobre una estructura gramatical > ejercicios de producción controlada de la estructura > tareas para que el aprendiente adopte un comportamiento propio de la vida real y completen la automatización en el lenguaje de la L2 (vid. Ellis, 2005: 9-10).

La tercera vía en la investigación sobre aprendizaje de L2 y LE, es la que comprende los grandes proyectos de investigación longitudinal que se realizan con datos provenientes tanto de aprendientes dentro del ámbito escolar como de aprendientes de lenguas en ámbito natural. Así, entre otros, se encuentran los estudios de Klein y Dittmar (1979) sobre la adquisición del alemán por parte de emigrantes españoles e italianos, *Heidelberger Forschungsproject 'Pidgin Deutsch'*, que toman como modelo una teoría *variacionista* de la actividad lingüística según la cual las etapas de adquisición de la gramática se relacionan con ciertas variedades sociológicas, tales como el mayor contacto con nativos en momentos de ocio y en el trabajo, la edad, la escolarización y la formación profesional anterior a la emigración, o el tiempo de estancia en Alemania. Otro proyecto es el *ZISA (Zwetspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter)*, iniciado en 1975 por Meisel que investigó la lengua de 45 individuos, tanto de manera transversal como longitudinal (12 de ellos durante 2 años) y que describe sus datos a partir del modelo de la teoría *estándar* chomskiana. En tercer lugar, entre los grandes proyectos, se encuentra el programa de investigación ESF (European Science Foundation), *Acquisition d'une langue seconde par des adultes immigrants*, llevado a cabo, entre otros, por C. Perdue (1982, 1986), que adopta una perspectiva funcionalista que caracteriza a diversos campos de la investigación de la lingüística europea. Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que el individuo construye un sistema mínimo de comunicación (un *lecto* de base) cuyas formas no dependen ni de la lengua de origen ni de variables individuales:

*“La apropiación aparece como una interacción entre las restricciones de la lengua meta y las necesidades comunicativas de los aprendientes, interacción filtrada por sus capacidades para percibir y producir los hábitos vocálicos de la L2/LE”* (Pujol y Véronique, 1992:45).

El enfoque del proyecto es más de tipo cognitivo que estructural. La atención se centra en las *tareas* de los aprendientes, más que en el análisis de las estructuras producidas y sobre los medios que utilizan para resolverlas. Este enfoque está ligado a la investigación psicolingüística que ha estudiado los procesos de comprensión en el hablante y al análisis del discurso.

En Italia, en los años 80, cuando empieza a aumentar el número de los emigrantes, surge el Proyecto Pavía, dirigido por Anna Giacalone Ramat, en el que participan también otras sedes universitarias italianas (Trento, Verona, Bérgamo, entre otras) que investigan la adquisición espontánea del italiano como L2 (Giacalone Ramat, 1986; Stefani, 2003)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> En los años 90, en parte como continuación del proyecto E.S.F., se ha formado en el Max Planck Institut für Psycholinguistik de Nimega un network europeo coordinado por Wolfgang Klein en el que participan estudiosos de las universidades de París, Heidelberg, Berlín, Pavía y Bérgamo (vid. Stefani, 2003).

Respecto a la adquisición de las competencias y estrategias comunicativas, Rose y Kasper (2001) han recogido un primer volumen que estudia la adquisición de la *competencia pragmática* y McKay y N. Hornberger (1996) – discípulo de Hymes- investigan la enseñanza de la *competencia sociolingüística*. Pero hay que decir que los modelos actuales no son útiles para investigar la adquisición de la *competencia discursiva*. Es por este motivo que nos interesa observar lo que ocurre en los manuales y las “teorías” implícitas que manejan los autores-profesores para favorecer el desarrollo de la *competencia discursiva* de los destinatarios de los libros. Para ello analizaremos las muestras de lengua que se seleccionan en los manuales, las secuencias discursivas predominantes, los géneros, las características de los textos seleccionados y las actividades que proponen a partir de los mismos.

## 2. 4. 2. La lingüística aplicada

El papel de la lingüística aplicada como mediadora entre la lingüística teórica y la didáctica de las lenguas ha sido un tema tratado por diversos autores entre los que se encuentra Corder. Éste lingüista en un ensayo de 1973, *Introducing Applied Linguistics*, hace una propuesta de “aplicación no inmediata” de los hallazgos de la teoría lingüística. En primer lugar establece la diferencia de objetivos de una teoría lingüística y de un modelo de enseñanza de la lengua y considera que el lingüista que aplica la lengua debe ser ecléctico en su elección de la descripción lingüística que desea utilizar, teniendo en cuenta que no existen teorías de descripción lingüística mejores o peores, que depende del propósito, del objetivo que se persiga. El enseñante no sólo ha de tener en cuenta las distintas descripciones lingüísticas, sino que incorporará los datos de otras disciplinas, adoptando una triple perspectiva en el análisis de la lengua: el punto de vista psicolingüístico (la lengua como conjunto de habilidades y de conducta individual), el punto de vista sociológico (la lengua como institución social) y el punto de vista lingüístico: la estructura de las frases y el establecimiento de niveles de análisis como fonética, léxico y gramática (vid. M. Peris, 1996).

El tema ha sido muy controvertido, algunos estudiosos como R. Ellis (1984:189)<sup>33</sup>, ilustran la reticencia de E. Tarone et al. (1978), que aportaban diversas razones sobre la conveniencia o no de recurrir a los hallazgos de ASL para aplicarlos a la enseñanza de lenguas, entre ellas el escaso conocimiento que existía aún sobre el desarrollo del proceso cognitivo y de las estrategias de aprendizaje; Chomsky tampoco era partidario de hacerlo y lo manifestaba abiertamente: “Soy más bien escéptico sobre la importancia que pueda tener para la enseñanza de lenguas, las ideas y los conceptos que han desarrollado la lingüística y la psicología” (citado por M. Peris, 1996:38).

Sólo 20 años después Bernard Spolsky (1990) admite que para entender en qué consiste una lengua hay que tener en cuenta, entre otras cosas, la teoría del ASL, aunque advierte del peligro de una aplicación irreflexiva de las propuestas teóricas:

*"En realidad, lo que hace una teoría general [de aprendizaje] (...) es mostrarnos los complejos toma y daca que convierten a cualquier aproximación a la enseñanza en una provisión, que dista mucho de ser perfecta, de las condiciones de aprendizaje (es decir,*

---

<sup>33</sup> *Op. cit.* en Martín Peris (1996)



*que las diferencias individuales dejan claro que ningún método dará respuesta a las necesidades de todos los grupos)". (Spolsky, 1990: 610, op. cit. en M. Peris, 1996).*

Larsen-Freeman y Long en su *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (1991), aun valorando positivamente las aportaciones de la investigación en ASL en relación con el proceso de aprendizaje, que se plasman en una mayor conciencia del mismo por parte de los profesores y una mayor sensibilidad hacia los aprendientes, admiten que las decisiones que los profesores pueden tomar en cuanto a la actividad docente deben basarse en gran medida en el conocimiento de la materia que enseñan y en el conocimiento del grupo de alumnos con el que están trabajando.

Selinker comenta la importancia que puede tener para el profesor el conocimiento de los conceptos de ASL, con vista a un adecuado tratamiento:

*"Estoy convencido de que el buen criterio de los profesores les ayudará a discernir qué aspectos de las perspectivas de este problema [la fosilización] podrían ser más interesantes y con qué objetivos. (...) Debemos explorar estrategias para superar la fosilización. (...) El conocimiento de este tipo de fenómenos puede ayudar a los profesores a preparar materiales y lecciones adecuadas". (Selinker, 1993:30, citado en M. Peris, ibidem).*

Se puede concluir de estas opiniones que las relaciones mutuas entre investigación en aprendizaje y práctica didáctica son beneficiosas ya que sirven para arrojar luz sobre diversos campos de interés, pero siempre que se tomen las debidas precauciones para no sacar conclusiones sobre su aplicación en clase de manera precipitada y arbitraria.

Rod Ellis (2005), en un estudio sobre la adquisición de segundas lenguas en contexto de enseñanza, en el que hace una síntesis de las investigaciones empíricas más recientes en contexto escolar sobre el aprendizaje de SL, considera que, si bien es muy difícil determinar cuál es la pedagogía más eficaz para la adquisición de una L2 ya que hay numerosas teorías que ofrecen perspectivas diversas de cómo se puede promover el aprendizaje y las investigaciones empíricas que se han realizado no ofrecen siempre respuestas concluyentes, es posible señalar algunos principios generales basados en las aportaciones teóricas e investigaciones que sirvan tanto para los responsables de elaborar programas de lengua como para los docentes, aunque se trate sólo de unas "pautas generales" que necesitarían confirmarse en la realidad de la clase. Estos principios generales que en su opinión podrían influir en el éxito de la enseñanza se resumen en los siguientes puntos (Ellis 2005: 37-49):

- 1) *Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas.*
- 2) *Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención en el significado.*
- 3) *Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentren su atención también en lo formal.*
- 4) *Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el desarrollo del conocimiento explícito.*
- 5) *Es necesario que la enseñanza tome en consideración el "programa interno" (built-in-syllabus) de los aprendientes.*

- 6) *El éxito del aprendizaje de lenguas en contexto de aula requiere un variado input en L2.*
- 7) *El éxito del aprendizaje de lenguas en contexto de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (output).*
- 8) *La oportunidad de interactuar en L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2.*
- 9) *Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes.*
- 10) *Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.*

Después de definir cada uno de esos principios enumerados Ellis también advierte de las dificultades de poner en práctica en las aulas los hallazgos de los resultados del análisis de las investigaciones existentes y hace notar que ya muchos investigadores muestran reticencias y otros como Lightbown (1985) advierten que los resultados de las investigaciones pueden servir para la "educación del profesor", pero no para el desarrollo de habilidades para la enseñanza. El motivo, dice Ellis, es que, por una parte, no hay áreas de investigación en ASL que no sigan siendo objeto de controversia y, por otra, las investigaciones basadas en un contexto de aprendizaje específico no son demasiado relevantes en contextos diferentes. Por ello, concluye diciendo que un análisis de las investigaciones precedentes no sirve para prescribir lo que se ha de hacer en una clase determinada, pero puede servir "para suscitar una reflexión sobre la complejidad del fenómeno del aprendizaje de una lengua en un contexto de enseñanza y estimular la disposición a experimentar con nuevos enfoques según las condiciones particulares en cada caso" (Ellis, 2005: 48).

### **2. 4. 3. La lingüística educativa: los textos y el aprendizaje**

Hasta hace muy pocos años en España y en Europa se estudiaban las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y superior valiéndose de una gramática, un diccionario y la lectura de una antología de obras literarias de prestigiosos autores de la lengua objeto de estudio, o bien el profesor impartía un "curso monográfico" sobre un autor o una obra determinada. A partir de aquellos textos que los profesores aconsejaban leer con el diccionario, pero que a menudo se solían leer recurriendo a la traducción en la lengua materna, se le pedía al alumno que hiciera un resumen del contenido y lo expusiera en clase, o bien en el momento del examen oral. Un recurso también frecuente, era que el profesor repartiera un texto, que se leyera y se tradujera con su ayuda y que se comentaran algunas estructuras gramaticales. Luego el profesor hablaba del autor y su obra y del movimiento literario al que pertenecía, generalmente en la L1. Incluso en algunos casos se hacían (y todavía se hacen) las clases y el examen enteramente en la L1. Este modelo "literario" de enseñanza de la LE que en España ya ha sido superado, ha pervivido hasta ahora en numerosas instituciones extranjeras incluso de nivel universitario.

El método mediante el cual se pretendía transmitir "cultura y civilización" de la LE a través de los textos más representativos de esa cultura, y que distaba mucho de lograr en los discentes el desarrollo de las estrategias de lectura y comprensión necesarias para obtener una real asimilación de los contenidos, privilegiaba la selección de los textos por el prestigio del autor mezclado con los gustos personales del profesor, sin un objetivo funcional de aprovechar la potencialidad del texto literario como manifestación de usos determinados de la lengua, de su

capacidad expresiva o comunicativa, proponiendo la lectura global a cargo casi o exclusivamente del discente sin que éste hubiera sido antes preparado para la tarea. No se preveía ningún tipo de estudio analítico de las secuencias discursivas representativas de modelos de uso de la lengua, el análisis y "comentario de texto" posterior del profesor se basaba esencialmente en el contenido, datos biográficos del autor y de la corriente de pensamiento e influencias de la escuela a la que pertenecía. Y a menudo las interpretaciones del profesor no coincidían con las que el estudiante había podido extraer con su lectura, a partir de sus propios conocimientos del mundo, y esto lo dejaba confundido.

Hasta el desarrollo del enfoque comunicativo no tendrá lugar un cambio de perspectiva en el acercamiento al texto en general y al literario y a su uso en la clase de LE. Este enfoque, apoyándose en las nuevas concepciones sobre la naturaleza de la lengua y el proceso de aprendizaje provenientes de diversos campos interdisciplinarios, revolucionó totalmente la metodología de la enseñanza de L2 y LE. Va a ser en los años 70 cuando en Estados Unidos y en Europa se produce ese cambio de perspectiva general en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Hasta entonces en Estados Unidos predominaba el método *audiolingual*, que como hemos dicho se apoyaba en los principios de la lingüística estructuralista desarrollada por Bloomfield, en el análisis contrastivo de Lado y en la teoría conductista en el ámbito de la psicología del aprendizaje (v. s. § 2.4.1). De acuerdo con el *enfoque conductista* el modelo de lectura de textos preconizado era el llamado "bottom up" (vid. M. J. Hernández Blasco, 1991) que consideraba la lectura como un proceso de percepción secuencial: el lector percibe las letras que forman las palabras y que se combinan dando lugar a las frases. El papel del texto es predominante respecto al del lector, el cual se limitará a descodificarlo. En este modelo *audilingual* la lectura se considera tan sólo un complemento de las destrezas orales, a menudo con fines meramente de "culturización", como hemos comentado más arriba.

A principios de los 60 con la publicación de los trabajos de Noam Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) se sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional. Chomsky acuña los conceptos de *competencia* y *actuación*, la primera entendida como el conocimiento inconsciente que poseería un hablante-oyente ideal en una comunidad homogénea, la segunda, correspondería al uso de la lengua (*actuación*) en situaciones concretas. Chomsky había demostrado que las teorías estructuralistas no podían explicar las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. En los años 70, partiendo de este *enfoque generativista*, se propone el modelo de lectura llamado "top down" (Smith, 1971; Goodman, 1976, citados por M. J. Hernández Blasco, 1991) que da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuum lingüístico, según las expectativas del lector. La lectura se convierte así en lo que Goodman llama un "juego de adivinación". Se deja de prestar atención al texto en sí mismo, la importancia recae sobre el conocimiento previo y, ante todo, en los elementos socioculturales. Esto era una consecuencia del retroceso de los principios conductistas y de la aceptación de las innovaciones propuestas por la psicología cognitiva. Los errores en la lectura no se consideraban ya derivados del grado de dominio de la expresión y de la comprensión oral, sino producto de la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar el texto.

A partir del nuevo enfoque de Chomsky, los lingüistas británicos, entre los que destaca Halliday, subrayaron el potencial funcional y comunicativo de la lengua. En su opinión lo que interesaba realmente era el estudio de la lengua en su contexto social y la forma en que las funciones del lenguaje son realizadas en el habla. En la misma época, John Austin y John Searle desarrollan la teoría de *los actos de habla*, y también contemporáneamente inician los trabajos de

Sinclair y Coulthard sobre el Análisis del Discurso que plantea las diversas perspectivas del uso social de una lengua.

En 1971 Dell Hymes formula el concepto de *competencia comunicativa*, que parte de la existencia de reglas de uso de la lengua sin las cuales las reglas gramaticales son estériles, destacando asimismo la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una sociedad hablante heterogénea (v. s. § 2.2.1). El concepto de *competencia comunicativa*, que nace en el seno de la etnografía de la comunicación, intenta dar cuenta de todos los elementos, verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada para usarlos en las situaciones diversas. Hymes define el concepto como “lo que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”. Frente a los estudiosos de la *competencia lingüística* que intentan explicar los aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los que se ocupan de la *competencia comunicativa*, consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, que dentro de ella desempeñan ciertos roles y usan la lengua para autoidentificarse y para llevar a cabo sus actividades (teoría funcionalista).

Según Saville-Troike (1982), la *competencia comunicativa* implica conocer no sólo el código lingüístico sino también saber “qué decir a quién”. Está relacionada con el conocimiento social y cultural e incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién se puede o no se puede hablar y cuándo hay que guardar silencio, cómo hablar a distintas personas de diferentes estatus o con diferentes roles, los comportamientos no verbales adecuados, las rutinas para tomar la palabra, cómo pedir, ofrecer, rechazar, etc., en un contexto social determinado. Si bien en lo que se refiere a la adquisición de la competencia gramatical parece que todas las personas somos iguales, no lo es en el caso de la competencia comunicativa. Igual que en las sociedades existen diferencias y desigualdades, también el acceso de las personas a los “bienes” lingüísticos y comunicativos es desigual (Bourdieu, 1982). Ya Bernstein (1964), en relación a la división social en clases distinguía entre un “código restringido”, propio de las clases bajas, más dependiente de la situación de enunciación, con más implícitos y con construcciones sintácticas más simples, y un “código elaborado”, de las clases altas, más autónomo respecto al contexto, más explícito y con sintaxis más compleja<sup>34</sup>.

Otra vertiente importante de la investigación lingüística en el marco del *análisis del discurso* es la que tiene en H. Widdowson uno de sus principales mentores. Widdowson en *Theaching Language as Communication* (1978) estudia la relación entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y en el discurso. Aprender a usar una lengua es más que adquirir una serie de estructuras y aplicar unas decisiones a la hora de utilizarla, implica tener la capacidad de producir enunciados que tengan sentido a lo largo de un discurso y comprender los que son producidos por el interlocutor. Organizar un discurso supone tener en cuenta muchos factores simultáneamente, hemos de ir construyendo el significado a través de ese proceso de *negociación de sentido* que constituye el discurso. El interés por el proceso de comunicación, la forma en que creamos, negociamos e interpretamos significados, es la base del análisis del discurso y en general de la denominada *lingüística del texto*. En este ensayo Widdowson presenta sus ideas acerca de la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso, centrándose en los actos comunicativos que

---

<sup>34</sup> Bernstein, Basil (1964): “Elaborated and restricted codes: their social origin and some consequences”, en J.J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, n° 6 parte 2, pp. 55-69.

constituían la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos (vid. García Santa-Cecilia, 1995: 94-96).

Posteriormente Widdowson (1990) propone un modelo de enseñanza de la lengua que parte del concepto de *esquema* que tiene que ver con la capacidad del hablante para extraer el significado de los datos sensoriales. El hablante, afirma el autor, no extrae el significado de un análisis o de una consideración detenida de la propia lengua, sino que la lengua es tan sólo un medio, una serie de claves que conducen al significado. La lengua, al ser usada, actúa como una serie de indicadores que nos señalan el área de conocimiento del mundo que hemos de hacer consciente para interpretar el mensaje, de tal modo que cuando una palabra no activa ese conocimiento nos preguntamos por el significado de la misma. Para Widdowson existen dos tipos de conocimientos, el del sistema de la lengua, “sistémico” y el conocimiento del mundo, “esquemático”. En el uso natural de la lengua, el nativo presta poca atención al conocimiento “sistémico”; pero el alumno que aprende una lengua extranjera no posee el conocimiento “sistémico” de un hablante nativo y la enseñanza se ocupa de proporcionarle ese conocimiento como recurso básico para que pueda desenvolverse con eficacia en una comunicación.

El modelo de acercamiento al texto que deriva de estas teorías que provienen también de la psicología cognitiva en una segunda fase de evolución, es el *modelo interactivo* (Rumelhart, 1977; Smith, 1982, citados en M. J. Hernández Blasco, 1991). Este modelo pretende fusionar los dos anteriores, dando su importancia al conocimiento previo y rechazando el papel del lector como mero descodificador del texto, pero considerando la lectura como un proceso de interacción mutua entre el lector y el texto. Según el modelo “interactivo”, para la lectura es tan importante el texto como el conocimiento previo. El lector tiene almacenadas en la memoria a largo plazo una serie de informaciones, organizadas en estructuras cognitivas, los “esquemas” (Adams y Collins, 1979 y Rumelhart, 1980) que son los responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas (vid. M. J. Hernández Blasco, 1991).

#### **2. 4. 4. La nueva metodología en la enseñanza de LE**

En el campo de las lenguas extranjeras el interés por la dimensión comunicativa de la lengua ha motivado en las últimas décadas cambios importantes que se reflejan en una renovada atención por los factores relacionados con el aprendizaje y una mayor variedad y flexibilidad en el uso de materiales de enseñanza. El Consejo de Europa, a principios de los años 70, inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de un *Threshold Level* que se convirtieron en el eje para la construcción de un sistema válido para las diferentes lenguas europeas, el cual tomaba como base las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. Según los investigadores, los cursos se han de desarrollar a partir de actividades de aprendizaje reunidas en unidades didácticas, cada una de las cuales ha de corresponder a un componente de las necesidades del alumno y se relaciona con las demás unidades. Los expertos europeos se basaron en la definición de *funciones lingüísticas* que había realizado el británico D. A. Wilkins a partir de la teoría de los *actos de habla* de Austin y del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos funcionales comunicativos de la lengua definidos por Halliday.

Los programas de lengua abandonaron el enfoque tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y se comenzaron a elaborar los métodos *nocional-funcionales* a partir de la descripción de categorías nocionales como: tiempo, espacio, cantidad, etc., y de categorías

funcionales comunicativas: “pedir o dar información”, “agradecer”, “expresar la propia opinión”, etc. Estos métodos constituyeron el primer paso del que se conoce como *enfoque comunicativo*. Se trataba de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconocieran la interdependencia de la lengua con la comunicación (Richards y Rodgers, 1986). El enfoque *nocional-funcional* difiere del enfoque *audiolingual* y *oral-situacional* en cuanto al contenido de lo que ha de ser materia de aprendizaje. Mientras éstos se sustentaba en teorías que intentaban desarrollar sobre todo la *competencia lingüística* mediante el aprendizaje de determinadas estructuras gramaticales, el enfoque *nocional-funcional* se basa en las teorías de Hymes (1971) sobre el desarrollo de la *competencia comunicativa* y en los modelos funcionales del lenguaje de Halliday (1970).

Así pues las primeras propuestas comunicativas para la enseñanza de lenguas extranjeras se comienzan a aplicar en los años 80 y se basaron en el *enfoque nocional-funcional*. En español aparecieron la guía didáctica *Un nivel umbral* (Slatger, 1979) y el manual *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983), que organizaban los contenidos de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos en base a cuanto hemos referido. Pero a pesar de ello, mediante este enfoque no se lograba desarrollar una metodología capaz de potenciar los procesos psicolingüísticos que se activaban durante la comunicación real. Algunos estudiosos como Henry Widdowson consideran que las teorías basadas en categorías nocional-funcionales sólo proporcionan una idea parcial e imprecisa de ciertas reglas pragmáticas y semánticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan, pero no explican los procedimientos que las personas utilizan para aplicar esas reglas cuando están realizando una actividad comunicativa. La atención se ha de centrar, según este autor, en el discurso, en la interacción entre los interlocutores. Otros como Ellis (2005) señalan que la teoría que subyace al enfoque *nocional-funcional* es todavía fundamentalmente una teoría del *aprendizaje de destrezas* (Johnson, 1984; Littlewood, 1984; Anderson, 1993). En la mayoría de los manuales que siguen este enfoque se combina la enseñanza explícita de aspectos de la lengua con actividades prácticas que tienen un alto grado de control todavía por parte del profesor.

El conjunto de las aportaciones teóricas de los últimos 30 años ha proporcionado una visión más vasta y compleja de los mecanismos de adquisición y uso de una lengua extranjera y la práctica de la enseñanza de lenguas se ha visto influenciada por los conceptos que actualmente se tienen sobre el lenguaje con todos los condicionamientos intelectuales, emocionales y procesuales que lo acompañan y que permiten entender el complejo fenómeno social que constituye la enseñanza, con sus condicionantes institucionales, culturales, y sociales, así como los derivados de los individuos que intervienen en la actuación (vid. Cambra, 2003). Es, por tanto, a partir de los 80 cuando cobra fuerza la convicción de que la planificación de los objetivos y los contenidos de la enseñanza debe realizarse, mediante el llamado *currículum* o *currículo*, de manera coherente con las decisiones sobre metodología y evaluación. Respecto a las relaciones que se establecen entre currículo y procedimientos de ayuda pedagógica, Breen (1987)<sup>35</sup> ha señalado que existen en clase dos diferentes programas, uno externo al alumno, previamente establecido, y otro del propio alumno (*built-in-syllabus*), que poco tiene que ver con el anterior, y sólo la síntesis de ambos, a través del intercambio cotidiano de experiencias entre profesor y alumnos, puede producir un programa que sea a la vez realista y útil, un programa que tenga en consideración que el aprendizaje es un proceso vivo y cambiante.

---

<sup>35</sup> Breen M. P. (1987): “Contemporary Paradigms in Syllabus Design”, *Language Teaching* 20 (2&3). *Op. cit.* en J Zanón (coord) (1999), pág. 134.

*Frente al tradicional planteamiento del método en el que las decisiones son adoptadas antes y al margen de la intervención de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículum se basa en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de la clase, e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones.* (A. García Santa-Cecilia, 1996: 9).

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1993), elaborado por un equipo en el que, entre otros, figura García Santa-Cecilia, basado en los estudios que inspiraron el enfoque *nociofuncional* de *Un nivel umbral* y en las adaptaciones resultantes de su aplicación en las diversas lenguas, se plantea ya el currículum como un plan abierto en el que las decisiones que hayan de tomarse con respecto a la enseñanza, se adoptan en diversos momentos a lo largo del proceso de aprendizaje. El *Plan curricular* incorpora nuevos conceptos como las *estrategias discursivas*, la definición de un *componente sociocultural*, las *estrategias de compensación* y un componente específico sobre *aprender a aprender*, así como el tratamiento explícito de los modelos de entonación, y añade dos nuevas funciones: la organización del discurso y el control de la comunicación. En el ámbito de los contenidos, el *Plan curricular* parte de un análisis que no se basa exclusivamente en presupuestos de carácter lingüístico, sino también psicolingüísticos, mediante los cuales se reconoce la naturaleza de los procesos de comunicación y la importancia de practicar en el aula este tipo de procesos (Breen y Candlin, 1980). La reflexión metalingüística sobre el propio aprendizaje se refleja en bloques de contenidos que recogen una serie de técnicas y de estrategias que el profesor habrá de tener en cuenta durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la autonomía de los alumnos. El currículum considera los siguientes bloques de contenidos:

- Lengua y comunicación: contenido funcional.
- Lengua y sistema: contenido gramatical.
- Lengua, cultura y sociedad: contenido temático.
- Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico.

El *Plan curricular* mantiene por una parte la organización de los contenidos gramaticales y funcionales en cuatro grandes niveles (inicial-intermedio-avanzado y superior), con objeto de dar respuesta a una serie de prescripciones institucionales –exámenes, certificados, etc.–, pero por otra parte propone ya las *tareas* como opción metodológica. La nueva orientación de los cursos de lengua y de los manuales de enseñanza basados en estos presupuestos se corresponde con un cambio en la práctica docente que obedece a una serie de tendencias de las que destacan las siguientes (Santa-Cecilia (1996:10):

- *el uso de la lengua con fines comunicativos;*
- *énfasis en los procesos naturales de aprendizaje;*
- *valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje;*
- *enseñanza centrada en el alumno;*
- *importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural;*
- *desarrollo de la autonomía del alumno.*

Los textos, dentro de la orientación del nuevo enfoque comunicativo adquieren especial importancia como unidades de comunicación y sirven para diversos propósitos: como instrumentos para resolver una tarea, como modelos de imitación, como ilustraciones de modelos teóricos, como fuente de sugerencias implícitas o explícitas, como *input* visual, como resumen de contenidos, como contextualizadores, como referentes, etc. La lectura de los textos se propone

siguiendo el modelo “interactivo” que hemos descrito (v. s. § 2.4.3) induciendo al estudiante a considerar los *conocimientos previos* (Garfinkel, 1964) que posee sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del texto, a reconocer el formato, etc, para facilitar su comprensión, y posteriormente, a través de actividades y preguntas, incitarlo a formular hipótesis para ir las confirmando o rechazando a medida que avance en la lectura, a inferir los significados del contexto, a establecer relaciones entre las partes, etc., es decir, todo lo que facilita el acercamiento a lo que constituye un proceso real de lectura e interpretación del texto que haga que se desarrollen los conocimientos y las estrategias que el alumno ya posee.

#### 2. 4. 4. 1. El enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, tal como hemos dicho, parte del principio que la lengua es comunicación y el objetivo de la enseñanza de la lengua ha de ser desarrollar lo que Hymes (1971)<sup>36</sup> definió como *competencia comunicativa*. Hymes (1971:281) sostenía que lo que un hablante necesitaba para tener *competencia comunicativa* en una comunidad lingüística era tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad para saber:

- *si (y en qué grado) algo es formalmente posible;*
- *si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles;*
- *si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;*
- *si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone.*

Otra teoría lingüística sobre la comunicación que postula una enseñanza comunicativa es la descripción funcional de Halliday :

*La lingüística ha de estudiar la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua tal como se manifiesta se pueden comprender todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado* (Halliday, 1970: 145)

Halliday desarrolló una teoría sobre las funciones que según muchos autores en sus comentarios sobre el enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979; Savignon, 1983), complementa la teoría de Hymes sobre la *competencia comunicativa*. En 1975 Halliday describe las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua<sup>37</sup>:

- *función instrumental:* usar la lengua para obtener cosas;
- *función reguladora:* usar la lengua para controlar la conducta de otros;
- *función interactiva:* para crear una interacción con otros;
- *función personal:* para expresar sentimientos y significados personales;
- *función heurística:* para aprender y para descubrir;
- *función imaginativa:* para crear el mundo de la imaginación;
- *función representativa:* para comunicar información.

<sup>36</sup> Citamos el artículo en adelante por la trad. española (Llobera et al., 1995: 27-46)

<sup>37</sup> *Op. cit* en Richards y Rodgers (1986: 73-74).



Otro análisis relacionado con la competencia comunicativa lo llevan a cabo Canale y Swain (1980) que identifican cuatro dimensiones de *la competencia comunicativa*:

- la *competencia gramatical*, que es el dominio de la capacidad gramatical y léxica;
- la *competencia sociolingüística*, que se refiere a la comprensión del contexto social en que tiene lugar la comunicación, incluida la relación entre los diversos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción;
- la *competencia discursiva* referida a la interpretación de los elementos individuales del mensaje, a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto;
- la *competencia estratégica* que se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

Richards y Rodgers (1986: 74) resumen así las características de la teoría comunicativa:

- *La lengua es un sistema para expresar el significado.*
- *La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.*
- *La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.*
- *Las unidades fundamentales de la lengua no son sólo los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.*

Respecto a las teorías acerca del proceso de aprendizaje que es compatible con el enfoque comunicativo estos autores extraen algunos elementos que subyacen en las propias prácticas del enfoque comunicativo:

- *principio de la comunicación*: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje;
- *principio de la tarea*: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas, mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982);
- *principio del significado*: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Stephen Krashen (1981, 1983), aunque no se asocia directamente con este enfoque, ha desarrollado teorías que se consideran compatibles con los principios del enfoque comunicativo. Krashen considera que la *adquisición* es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua y lo distingue del *aprendizaje*. La *adquisición* se adquiere con el uso de la lengua, es inconsciente, mientras que el *aprendizaje* es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza, pero que no lleva a la *adquisición*. El sistema *aprendido* sólo sirve como guía, como *monitor* de la producción del sistema *adquirido*.

Actualmente hay muchos modelos y propuestas de lo que podría considerarse un programa de enseñanza comunicativa de la lengua, aunque muchos han dado en llamarla la época del “no método”. En 1983 Yalden describe los programas comunicativos de uso en aquel momento y los clasifica en ocho tipos que comprenden desde los que estudian estructuras y funciones, como el *nociofuncional* (Wilkins 1976), pasando por el programa *interactivo* de Widdowson (1979), hasta los basados en los *sílabos por procesos* (Prabhu 1983), los generados

por los alumnos (Breen y Candlin 1980) y los centrados en *tareas* (Long 1985; Candlin y Murphy, 1987; Nunan, 1988; Estaire y Zanón, 1990, entre otros).

El *enfoque por tareas*, tal como sostienen Zanón y Hernández (1992), propone el desarrollo del *silabo por procesos* frente a los *silabos por contenidos*, nociofuncionales. "Estos últimos" -afirman los citados autores- "permitían pasar del 'saber sobre la lengua' de los programas basados en el enfoque estructuralista, al 'saber sobre la comunicación', mientras que los *silabos por procesos* se plantean pasar del 'saber sobre comunicación' al 'saber comunicar'. El concepto de aprendizaje que subyace en el enfoque por tareas es que el estudiante aprenderá mejor una lengua si participa en actividades que comportan una interacción auténtica (Bachman, 1990, *op. cit.* en Ellis 2005), es decir, cuando el estudiante usa la lengua de manera parecida a como la usa en la vida real, fuera del aula. En la resolución de las tareas, la atención del aprendiente se dirige sobre todo hacia el significado, lo que podría llevarle a descuidar los aspectos formales de la comunicación, por lo que en la aplicación práctica se intenta desarrollar paralelamente la "fluidez" de uso de la L2 y la "corrección" lingüística.

Algunos estudiosos objetan que es difícil que en la resolución de tareas entre parejas o grupos de aprendientes se den las condiciones necesarias para alcanzar resultados relevantes en el aprendizaje, porque pueden surgir dificultades (uso de L1, monopolización de un sujeto, dificultad de revisión de errores y fosilización de errores, uso pidginizado de la L2, etc.) y son partidarios de que las tareas se realicen entre toda la clase y el profesor (Prabhu, 1987; Williams 2001). Otros (Jacobs, 1998), en cambio, opinan que lo importante es la calidad de la interacción que se genera y que para ello es necesario, de una parte, que el docente tenga en cuenta una serie de aspectos prácticos que facilitan el trabajo cooperativo (Ellis, 2005: 28-29) y, de otra, que se organicen pre-tareas en fases sucesivas de creciente dificultad, que concentren la atención del estudiante en lo formal, proporcionándoles los conocimientos y herramientas necesarios para realizar la tarea final. También se considera que la tarea resulta más eficaz cuando el producto acabado es escrito (Swain y Lapkin, 2001). Skehan (1993), al tiempo que aborda el tema de la tensión entre la atención al significado y a la forma, propone unos criterios para la secuenciación de las tareas con diversos estadios internos. A continuación reproducimos el cuadro relativo a la secuenciación, indicando: estadio, objetivo y técnicas características (Skehan 1993:11)

Cap. 2 - Cuadro 6

**SECUENCIACIÓN DE TAREAS**

<b>ESTADIO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TECNICAS CARACTERISTICAS</b>
<b>Trabajo preventivo</b>	Reestructuración -establecer el lenguaje que se aprenderá -reducir la carga cognitiva	Sensibilización lingüística Planificación
<b>Realización de la tarea</b>	Mediación entre fluidez y corrección	Selección de tareas Manejo de la presión
<b>Post-tarea 1</b>	Disuadir de un exceso de fluidez  Animar a la corrección y a la estructuración	Actuación en público Análisis Examen
<b>Post-tarea 2</b>	Ciclos de síntesis  Análisis	Secuencias de tareas  Familias de tareas

Respecto a las tareas que podrían ayudar más al desarrollo del aprendizaje, Candlin (1990) distinguía cuatro tipos:

A) Las que ponen énfasis en la formación del aprendiente, que se subdividen en dos subgrupos:

*Tareas de concienciación:* Cómo funciona el lenguaje; la manera en que los aprendientes reaccionan a la enseñanza del lenguaje; las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas.

*Tareas de necesidades, objetivos y recursos:* Lo que hay que aprender; cómo debe aprenderlo; los recursos necesarios para 1 y 2

B) Las de intercambio de información. Cada aprendiente es responsable de averiguar una cierta información acerca de un problema y transmitirlo al grupo. Al final de la actividad se recopilan los diversos resultados.

C) Tareas que se centran en la investigación y experimentación. Comprende los subgrupos:

- La exposición de preguntas y problemas iniciales
- La formulación de hipótesis
- Determinar métodos y procedimientos
- Determinar un plan de trabajo preciso
- Evaluar los resultados
- Presentar resultados

D) Tareas con énfasis en las estrategias del aprendiente: El reconocimiento y percepción de problemas (atención); la selección, clasificación y estructuración (razonamiento); la inferencia, deducción y apreciación (ir más allá de lo dado); la aplicación de los resultados de datos nuevos (transferencia y generalización).

Estaire (1999) establecía, a su vez, seis tipos de tareas:

- Las que de forma oral o escrita se centran en dar o registrar información, ideas, opiniones, sentimientos.
- Las que se centran en la obtención de la información, en la interpretación de significados a través de textos hablados o escritos.
- Las que se centran en simulaciones del “mundo real” de lo que sucede fuera del aula.
- Las que están centradas en la reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación
- Las centradas en el desarrollo de la concienciación de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y en el desarrollo de un aprendizaje más responsable y autónomo.
- Las centradas en la participación activa de los alumnos en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas o unidades didácticas y su evaluación.

Los cuatro primeros tipos son los más utilizados para desarrollar la competencia comunicativa (vid. Nunan 1989), los otros dos los propone Estaire por primera vez y poseen la particularidad que en ellas el aula es "el mundo real". Esto significa considerar el aula como un contexto social auténtico en el que los alumnos desarrollan su competencia comunicativa en la L2 dando o recibiendo información, expresando ideas, opiniones, sentimientos, tanto de forma oral como escrita, u obteniendo información e interpretando significados a través de textos orales o escritos aportados o producidos por los propios alumnos, o bien reflexionando sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación (vid. Estaire, 1999: 56-57; Long & Crookes 1992; Cambra 2003).

La enseñanza por tareas constituye lo que se ha venido llamando "enfoque comunicativo fuerte", ya que su objetivo no es sólo enseñar la comunicación desde fuera como sucede con el enfoque nocional-funcional, sino que se pretende que los estudiantes participen en actos comunicativos auténticos, que aprendan mediante la comunicación dentro de la clase y ello significa que la lengua ha de utilizarse como una herramienta que sirva para la resolución de una determinada tarea comunicativa. Uno de los motivos principales para incorporar las tareas en los programas de lengua es precisamente su utilidad para crear oportunidades de producción a los alumnos, ya que los ejercicios, sobre todo los de tipo más controlado, dan como resultado una producción limitada en cuanto a extensión y complejidad y es necesario ofrecer al alumno la oportunidad de practicar un tipo de producción extensa, lo que se propicia por medio de la ejecución de las tareas en clase (Allen et al. 1990)<sup>38</sup>. Estas además deberían abarcar tanto la utilización de la lengua oral como la escrita. Por otra parte tanto las llamadas *teorías computacionales*<sup>39</sup> como las *socioculturales* de adquisición de una L2 (Ellis, 2005), consideran la interacción social como la matriz donde tiene lugar la adquisición. Según la *hipótesis de la interacción* (Long, 1996), la interacción propicia la adquisición cuando se produce un escollo y los aprendientes participan en la *negociación del significado*, que contribuye a que el *ouput* sea comprensible y proporciona una retroalimentación para la corrección.

Para terminar, poniendo en relación las tareas con el uso de los textos y el tipo de discurso utilizado en la realización de las mismas, hemos de subrayar que algunas investigaciones realizadas acerca del aprendizaje por medio de las tareas (Newton y Kennedy, 1996) han dado prueba de que el género de discurso utilizado para la realización de la misma influye en la selección de las formas lingüísticas usadas. Según estos autores es posible predecir formas lingüísticas que aparecerán en la realización de una tarea determinada teniendo en cuenta la secuencia discursiva (descripción, narración, etc.) que se empleará en su realización. Bygate (1999) también demostró que el procesamiento que implica la producción de una tarea narrativa y otra argumentativa difieren en cuanto a la selección que los estudiantes llevan a cabo de los recursos lingüísticos; pero esto no es nada sorprendente si consideramos la descripción de Adam de las secuencias tipológicas, sus usos y los elementos lingüísticos que las caracterizan (v. s. § 2.3.3.2).

---

<sup>38</sup> Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990): "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education", en B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press. [Op. cit. en Ellis, 2005].

<sup>39</sup> Lantolf (1996) afirma que las investigaciones empíricas sobre la enseñanza/aprendizaje en el aula de lengua pueden ser agrupadas en dos categorías principales: el *modelo computacional* y la *teoría sociocultural de la mente*. El primero entiende el aprendizaje de lenguas en términos de *input-ouput*. Este modelo parte de la asunción que los aprendientes tienen un modelo interno (*built-in syllabus*) que guía el modo en que adquieren gradualmente los conocimientos lingüísticos. La segunda teoría entiende el aprendizaje de lenguas como algo que tiene su origen en la interacción social.

## 2. 4. 5. Las orientaciones del *MRE* y el papel de los textos en la didáctica de E/LE

En el *Marco de referencia europeo (MRE 2002)* el término *texto* se define como: “cualquier comunicación oral o escrita que los usuarios producen, reciben o intercambian”. El *MRE* subraya también que los textos varían en forma y sustancia según su función en la vida social y que los diferentes *canales* de transmisión de textos se utilizan con fines diversos (*MRE*: 89). En principio, teóricamente, cualquier texto puede ser transmitido por cualquier canal de comunicación, oral o escrito, pero en la práctica, canal y texto están relacionados. Así, los textos escritos no transmiten la información fonética significativa que transmiten los textos hablados, ni toda la información prosódica (entonación, acento, pausa, etc), y las características paralingüísticas generalmente tampoco están representadas en ningún texto escrito, aunque se puede hacer referencia a ellas, por ejemplo en las didascalías de los textos de teatro o en el texto de las novelas. En compensación, los escritos emplean elementos paratextuales que dependen del medio espacial y que no son utilizables en el lenguaje hablado, como la separación en párrafos, los títulos y epígrafes, negritas, cursivas, comillas, etc. Así pues la naturaleza del canal ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto y viceversa. El *MRE* atendiendo al canal de transmisión, oral o escrito, subdivide los textos en dos grupos que incluyen las siguientes producciones:

Cap. 2 - Cuadro 7

### CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS

<b>TEXTOS ORALES</b>	
-declaraciones e instrucciones públicas;	-discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
-rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);	-entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
-comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vuelta ciclista, tenis, etc.);	-retransmisión de noticias;
-debates y discusiones públicas;	-diálogos y conversaciones;
-conversaciones telefónicas;	-entrevistas de trabajo.
<b>TEXTOS ESCRITOS</b>	
-libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias;	-revistas;
-periódicos;	-manuales de instrucciones (bricolage, libros de recetas de cocina, etc.);
-libros de texto;	-tiras cómicas;
-catálogos, prospectos;	-folletos;
-material publicitario;	-carteles y señales públicas;
-señales de supermercado, tienda, puesto de mercado;	-embalaje y etiquetado de mercancías;
-billetes, etc.;	-formularios y cuestionarios;
-diccionarios;	-cartas y faxes comerciales y profesionales;
-cartas personales;	-redacciones y ejercicios;
-memorandos, informes y trabajos;	-notas y mensajes, etc.
-bases de datos (noticias, bibliografía, información general, etc.);	

Se trata de una clasificación tipológica elemental, basada en una enumeración de textos no exhaustiva, menos articulada que la de la E.O.I.B., la cual tal como hemos visto (v. s. § 2. 3. 3.5) tiene en cuenta además del canal, el tipo de secuencia, las esferas de uso y la relación entre los interlocutores.

El *MRE* recomienda también a los docentes y autores de manuales que tengan presente qué tipos de textos tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto, en relación con las 4 destrezas: a) para la comprensión; b) para la expresión; c) de forma interactiva; d) en la mediación. Es decir, han de determinar cómo conseguir capacitar a los alumnos para que produzcan del modo más apropiado posible los textos, teniendo en cuenta sus fines comunicativos, los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones) y los medios empleados (*MRE, ibidem*).

#### 2. 4. 5. 1. Descripción de niveles y tipos de competencias y habilidades que se pueden desarrollar a través de los textos

El enfoque que adopta el *MRE*, en sentido general, se centra en la *acción*, en la realización de tareas, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como «miembros de una sociedad que tiene tareas que realizar (no sólo relacionadas con la lengua) en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto ». Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

Se habla de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Este enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, según el *MRE*, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue<sup>40</sup>:

*"El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.*

*Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.*

*El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias" (MRE: 20)*

---

<sup>40</sup> Vid *MRE*, cap. 2 "El enfoque orientado a la acción", pág. 20 y ss.

Teniendo en cuenta que las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones, se puede afirmar que las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se ha de recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas, mientras que las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona a que actúe utilizando específicamente medios lingüísticos.

La *competencia comunicativa* que define Hymes (1971) incluye pues tanto *competencias generales* como *competencias lingüísticas* propiamente dichas, ya que todas las competencias humanas contribuyen a la competencia comunicativa. Para el *MRE*, las *competencias generales* de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de *sus conocimientos*, *sus destrezas* y *su competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*.

Estas *competencias generales* corresponden a cuatro tipos de conocimientos:

1- Conocimiento declarativo (*saber*) que incluye:

- conocimiento del mundo (derivado de la experiencia, educación o fuentes de información);
- conocimiento sociocultural (el conocimiento de la sociedad y de la cultura del país de la L2);
- consciencia intercultural (la relación –similitudes y diferencias- entre el país de la L1 y de la L2).

2- *Las destrezas y habilidades (saber hacer)*, subdivididas en:

- destrezas y habilidades prácticas (sociales, de vida, profesionales, de ocio);
- destrezas y habilidades interculturales;

3- La competencia “existencial” (*saber estar*), que se refieren a factores individuales relacionados con la personalidad:

- actitudes, motivaciones;
- valores, creencias, estilos cognitivos, etc.

4- La capacidad de aprender (*saber aprender*), que comprende a su vez:

- la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación;
- la reflexión sobre el sistema fonético y destrezas correspondientes;
- las destrezas de estudio;
- las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Resumimos a continuación en un cuadro los diversos conocimientos que engloban las competencias generales:

## CAP. 2 - CUADRO 9

## COMPETENCIAS GENERALES

SABER	SABER HACER
-conocimiento del mundo -conocimiento sociocultural -consciencia intercultural	-destrezas y habilidades prácticas -destrezas y habilidades interculturales
SABER ESTAR	SABER APRENDER
-actitudes, motivaciones -valores, creencias -estilos cognitivos	-reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación -reflexión sobre el sistema fonético y destrezas correspondientes -destrezas heurísticas (descubrimiento y análisis)

La *competencia comunicativa* incluye a su vez varios componentes: el *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático*. Cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las *competencias comunicativas*, más específicamente relacionadas con la lengua, son: las *lingüísticas*, *sociolingüísticas* y *pragmáticas*.

Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Dentro de las *competencias lingüísticas* se incluyen las siguientes competencias: *léxica*, *gramatical*, *semántica*, *fonológica*, *ortográfica* y *ortoépica*.

La *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para usar de manera apropiada la lengua en una situación determinada. Es pues necesario conocer:

- los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos, presentaciones, fórmulas de tratamiento, etc.)
- las normas de cortesía, tanto “positiva” como “negativa”, por ejemplo, en el primer caso, mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar gratitud, o bien, en el segundo caso, evitar un comportamiento amenazante, disculparse, etc.
- las expresiones de sabiduría popular: refranes, modismos, frases estereotipadas, etc.
- diferencias de registro y de nivel de formalidad: solemne-formal-neutral-informal-familiar –íntimo,
- dialecto y acentos, que marcan la clase social, procedencia regional, origen, grupo étnico, grupo profesional.

Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla). También tienen que ver con el dominio del discurso en lo que concierne a la *cohesión* y la *coherencia*, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.



Las *competencias pragmáticas* se refieren por tanto al conocimiento que el usuario tiene de:

- los principios según los cuales se organizan y estructuran los mensajes (competencia discursiva);
- del uso y de las funciones que realizan (competencia funcional);
- y de qué modo se secuencian los mensajes según esquemas de interacción y transacción (“competencia organizativa”).

Procedemos a resumir los conocimientos que engloba la competencia comunicativa en el siguiente cuadro:

CAP. 2 - CUADRO 10

**COMPETENCIAS QUE ENGLOBA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

<b>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</b>	<b>COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS</b>
-competencia léxica -competencia gramatical -competencia semántica -competencia fonológica -competencia ortográfica -competencia ortoépica	-marcadores lingüísticos de relaciones sociales -normas de cortesía -expresiones de sabiduría popular -diferencias de registro y nivel de formalidad -dialecto y acentos
<b>COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS</b>	
-competencia discursiva -competencia funcional -competencia organizativa	

En nuestro análisis de los *eventos* que se prevén que tengan lugar en clase a partir de las actividades propuestas en el manual, trataremos de averiguar las *competencias generales y comunicativas* que se actúan y desarrollan a partir de los textos y actividades propuestas.

**2. 4. 5. 2.- Clasificación de las actividades comunicativas en la producción y en la recepción de textos orales y escritos**

La clasificación de las actividades comunicativas que propone el *MRE*, comprende cuatro ámbitos de comunicación: *expresión, comprensión, interacción y mediación*, cada una de ellas referidas a la expresión oral o escrita de los textos. Las relaciones que se establecen entre el alumno, el interlocutor o interlocutores, las actividades y los textos son las siguientes (*MRE*, 2002: 93-94):

- 1.- *Expresión*: El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que a su vez reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna. La expresión puede ser oral o escrita.

2.- *Comprensión*: El usuario o alumno recibe, también con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna. La comprensión puede ser: auditiva o de lectura.

3.- *Interacción*: El usuario o alumno establece un diálogo directamente o a través de un escrito (cartas, fax, chat, etc.) con su interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente, tanto orales (conversaciones “cara a cara”, por teléfono, videoconferencia, radio de los radioaficionados), como escritos, que, a su vez, pueden ser instantáneos, como el *chat*, o dilatados en el tiempo y en el espacio, como la correspondencia epistolar, o las encuestas y cuestionarios.

4.- *Mediación*: Incluye dos modalidades:

- la *traducción* (texto escrito), donde el usuario recibe un texto oral o escrito en una lengua sin que el interlocutor esté presente y produce un texto paralelo en una lengua o código diferente.
- la *interpretación*: el usuario o alumno actúa como intermediario en un diálogo directo entre dos interlocutores que no comparten la misma lengua.

La última, la interpretación, no la incluiremos en la tabla de análisis relativa a los tipos de actividades que se proponen en los manuales a partir de los textos, por tener lugar sólo en contexto de oralidad y no ser una actividad prevista explícitamente en ninguno de los manuales seleccionados en relación a los textos, aunque sin duda en el lenguaje generado en la clase habrá muchas ocasiones en las que un alumno actúe de “intérprete” para un compañero, y el profesor lo hará a menudo para un alumno o para toda la clase.

### 2. 4. 5. 3. Las destrezas y los niveles de competencia

Para participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos los alumnos deben haber aprendido o adquirido las competencias necesarias, así como la capacidad de poner en práctica esas competencias y las estrategias para lograrlo; pero establecer las actividades que ha de ser capaz de hacer un usuario de la lengua competente, así como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posible estas actividades, no es una tarea simple. El *MRE*, aun considerando que ha de adoptarse una postura flexible en este sentido teniendo en cuenta que no se puede saber qué actividades le resultarán importantes a un alumno concreto, presenta una abstracción integradora de los conocimientos, describiendo de una manera global las capacidades que se han de desarrollar y los objetivos que se han de alcanzar en una serie de niveles sucesivos o escalas que van del nivel básico, llamado del *usuario básico* (A1 y A2), al medio, llamado del *usuario independiente* (B1 y B2) y el superior o nivel de *usuario competente* (C1 y C2). A continuación reproducimos el cuadro 1 del cap. 3 del *MRE*:

## NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ESCALA GLOBAL

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, tanto en situaciones de trabajo como de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nos serviremos de estos esquemas relacionados con las competencias y las actividades comunicativas en nuestro análisis lingüístico-pragmático de los textos, para medir, aunque sea de manera aproximativa, el nivel de conocimientos que implican las actividades propuestas a partir de los textos y observar las competencias y destrezas que se desarrollan en el proceso de resolución de las tareas.