

Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera

ERNESTO MARTÍN PERIS

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües)

1. Introducción

La pregunta por los modelos de uso de la lengua española presupone la existencia de variedades lingüísticas, está relacionada con el concepto de lengua como una realidad cambiante y variable; en consecuencia, en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) esa pregunta puede plantearse en estos términos:

- ¿Cuál o cuáles de las diversas variedades del español debemos incorporar a nuestro programa de enseñanza?
- ¿Debemos enseñar sólo una de ellas? ¿Más de una? Si es así, ¿cuál de ellas? ¿O tal vez una abstracción de todas ellas?

He aquí una breve selección de muestras de lengua, que pone de manifiesto el fenómeno de la variación lingüística. Todas ellas tienen alguna relación con la clase de E/LE:

1. Entre dos amigos:

—*¿Has dormido bien?*

—*Dormir, no he dormido. Pero he descansado.*

2. Entre médico y paciente:

—*¿Ya toma usted abundante fibra, tal como le dije?*

—Fruta, tomo mucha. Me ha gustado siempre mucho, la fruta.

—¿Y verdura? ¿Toma usted también abundante verdura?

—No. Verdura no tanta.

3. Nota de una alumna a su profesora, acompañando un libro con que le obsequiaba:

Querida Celia:

Esto es el libro que lo hablé hace unos meses. Espero que le gusta. El curso termina. ¡Qué lástima! Me gusta muchísimo. Muchas gracias.

Por favor, ven a vernos aquí con tu compañero. Te llamaré y quedamos. ¿Quizás un domingo?

Hasta pronto.

Ingrid.

4. Entre dos amigos:

—¿Qué tal la película? ¿Te gustó?

—*Es un insulso thriller que gira en torno al consabido tema sobre una mujer que engaña a su amante para que mate a su marido, aunque en esta ocasión se escuda tras el peligro personal, diciéndole que si no lo hace, él la matará a ella.*

5. Un anuncio publicitario de una marca de coches:

No es sólo equipamiento. Pero su gran potencial lo convierte en un automóvil único en el mercado dentro de su segmento: encendido automático de luces de emergencia en casos de frenado urgente, indicador de mantenimiento inteligente, bloqueo automático del maletero, guantera refrigerada... Venga a su concesionario y compruebe por sí mismo que el nuevo LMNS 501 es mucho más. Descúbralo ya en www.lmns.com.

6. Oyendo la radio:

PERIODISTA: *La delegación de nuestro país en los Juegos Olímpicos (salir) ___ 1 ___ este mediodía rumbo a su destino. A las 12:45 (despegar) ___ 2 ___ del aeropuerto de la capital el avión en el que viajan los 150 atletas. Dos horas antes no (cabere) ___ 3 ___ un alfiler en el vestíbulo de salidas internacionales: periodistas, familiares, autoridades y público en general (atiborrar) ___ 4 ___ la sala. En medio de ese tumulto se (producir) ___ 5 ___ unos momentos de confusión cuando alguien (hacer) ___ 6 ___ correr la voz de que (haber) ___ 7 ___ una bomba en algún lugar del aeropuerto. Afortunadamente, todo (ser) ___ 8 ___ una falsa alarma y el público (reaccionar) ___ 9 ___ con serenidad ante un rumor cuyos efectos podrían haber sido más letales que los de una bomba. Así nos lo (decir) ___ 10 ___ hace escasos minutos un representante del Mi-*

nisterio del Interior («PALABRAS DEL REPRESENTANTE DEL MINISTERIO DEL INTERIOR»). Pues ya lo (oír) ___ 11 ___ ustedes. Despedimos aquí nuestra conexión.

- Los números **1** y **2** son muestras de intercambios orales en distintas situaciones de comunicación, que pueden servir de modelos conversacionales para los alumnos.
- El **3** es un ejemplo auténtico de texto escrito por una alumna para su profesora, al margen del programa y en una situación de comunicación real surgida entre ambas.
- El **4** es una muestra artificialmente elaborada para este artículo, que pretende ejemplificar una posible respuesta en una práctica comunicativa provocada en el aula en una situación de comunicación ficticia.
- El **5** es un anuncio de prensa extraído de su soporte original y llevado al aula para realizar una determinada práctica.
- El **6** es una muestra artificial creada para este artículo, que pretende reproducir un ejercicio de clase o un examen en el que los alumnos deben elegir las formas verbales correctas.

Descritos en los términos en que lo hemos hecho, todos estos textos parecen verosímiles, tanto los reales como los inventados ¹. La razón por la que se aportan en la introducción de este artículo no es otra que el hecho de que su mera observación nos plantea de inmediato una serie de cuestiones relacionadas con los modelos de lengua y su función en el proceso de aprendizaje:

- a. En primer lugar, ponen de manifiesto lo que ya hemos señalado; es decir, el fenómeno de la **variación lingüística**, vinculada a diversas condiciones de uso: lengua oral (**2**) y lengua escrita (**3**); relación entre conocidos (**1**) o entre desconocidos (**5**); relación personal (**2**) o impersonal (**6**) entre los interlocutores; etcétera.
- b. En algunos de ellos podemos percibir un rico dominio de recursos léxicos y gramaticales junto a la falta de adecuación a la situación

¹ Podríamos añadir otros en los que hicieran acto de presencia expresiones y unidades lingüísticas que forman parte habitual de la comunicación cotidiana, y cuya incorporación al aula suscita encontradas opiniones; se trata fundamentalmente de cuestiones léxicas relacionadas con barbarismos de uso corriente, neologismos procedentes de jergas y palabras malsonantes o soeces de rancia tradición y cada vez más extendidas y aceptadas, al menos en la España actual. Dejamos constancia de ello, aunque sólo sea para señalar que precisamente la frecuencia y desinhibición con que se produce su uso inducen a equívoco a los alumnos extranjeros que las oyen, en cuanto al grado de permisividad social y las condiciones en que ésta actúa. Por motivos bien diferentes, esta discusión enlaza con otra referente a otro tipo de «censura» que suelen sufrir los textos, cuando se simplifican para que no creen problemas en la comprensión de determinados aspectos de la gramática, sin caer en la cuenta de que la lengua real a la que antes o después se enfrentan los alumnos va a incluir esas unidades censuradas. Véase, a este respecto, la recurrente cuestión de los tiempos del pasado y su presencia en el ejemplo 6.

de comunicación (4), mientras que en otros podemos apreciar una gran **adecuación** y un nivel excelente de **eficacia** comunicativa junto a carencias gramaticales (3), etcétera.

- c. Por otra parte, hacen que nos interroguemos por la **función de los textos en el aula**, en tanto que cada texto sirve de vehículo para distintas intenciones y objetivos didácticos: ¿desarrollo de la competencia productiva en relación con ese texto (4), o sólo de la receptiva (5)?; ¿texto para el dominio de las unidades léxicas, gramaticales, nociofuncionales que contiene (2), o bien texto como punto de partida y estímulo para la realización de actividades con otras unidades diferentes (5)?
- d. Hacen patente también la necesidad de disponer de **descripciones lingüísticas** que vayan más allá de la morfología, la sintaxis y el vocabulario, especialmente cuando de lo que se trate sea de dominar recursos propios de los diversos modelos: estructuras textuales propias de la conversación (1 y 2)², propias de la comunicación epistolar (3); adecuación a la situación (4). Es decir, la posibilidad de trabajar los rasgos y características lingüísticas propias de las variedades que representan.
- e. Observamos también que los distintos modelos de uso exigen, rechazan o admiten **recursos formales** y expresivos distintos en un mismo entorno oracional. En el texto 6 existen varios huecos en los que la alternancia entre el pretérito imperfecto y el perfecto es muy variable (huecos 1, 2, 5, 6...).

La variación lingüística, por tanto, se nos presenta como una piedra de toque en el momento de discutir los modelos de lengua. Es un fenómeno que no sólo ha suscitado el interés de los lingüistas, sino que es percibido de manera más o menos consciente por todos los hablantes. Cuántas veces, por ejemplo, no se usan expresiones como *Ésa no es forma de hablar*, *Nosotros no lo decimos así*, *Eso no se dice* (queriendo afirmar en realidad: *Así no se habla aquí*), *No sé si sabré expresarme bien* (queriendo decir *No sé si sabré expresarme adecuadamente, o satisfactoriamente*, pero no *correctamente*), etcétera.

Contrasta esa percepción de los hablantes y ese interés de los lingüistas con la escasa atención que tradicionalmente ha recibido la variación lingüística por parte de las gramáticas (tanto de las descriptivas como de las pedagógicas): éstas, hasta fechas recientes, solían realizar su trabajo basán-

² Sería interesante saber si, pese a la altísima frecuencia de este tipo de estructuras en la conversación, existe algún material publicado que las incluya; no ya como muestras seleccionadas para su aprendizaje, sino tan sólo como expresiones presentes en la documentación sonora de los materiales, cintas magnetofónicas para la comprensión auditiva, etc. Son muchas las estructuras de este tipo ausentes de la mayor parte de los materiales y sin embargo importantísimas en la comunicación oral: *¡Cómo!* *¿A las nueve te has levantado hoy?*

dose en un modelo de lengua indefinido y abstracto, que se pretendía a mitad de camino entre el lenguaje oral cotidiano y otros usos más elaborados, literarios y escritos; y algo semejante podría afirmarse de muchos de los diccionarios. Así, no era infrecuente leer en artículos especializados u oír en conferencias o cursos de gramática, frases tales como *Sí, la gente lo dice así, pero en realidad eso no es gramatical*, o *Todo el mundo lo dice, pero en realidad eso está mal dicho; debería decirse...*; si serias son las objeciones que desde un punto de vista de lingüística teórica se le podrían poner a una teoría gramatical que despachara de ese modo lo que no cupiera en su modelo, desde el punto de vista de la aplicación a la enseñanza a extranjeros, tales frases resultan un sinsentido, cuando no una contradicción de términos.

En la búsqueda de una mayor explicitud a los supuestos de nuestra pregunta inicial, la didáctica de E/LE se ha planteado disyuntivas como las siguientes:

- ¿El español peninsular o el español latinoamericano?
- ¿El español coloquial o el español culto?
- ¿El español de un grupo social (los jóvenes) o un español estándar?
- ¿El español de la calle o el español de los medios de comunicación?
- ¿El español oral o el español escrito?

No parecen cuestiones menores, aunque los términos en que se plantean las disyuntivas contienen generalizaciones poco rentables —cuando no peligrosas— para su aplicación a la enseñanza. En efecto, cualquier hablante reconoce con cierta facilidad un «acento» peninsular o latinoamericano; sin embargo, ese acento tan rápida y fácilmente reconocible no es objetivable en términos de unidades de programa: ni en vocabulario ni en pronunciación, para mencionar sólo los dos niveles de la lengua en los que mayor variedad cabe esperar; en cuanto se lo quiera objetivar, habrá de optarse forzosamente por una de las variedades típicamente argentinas, andaluzas, canarias, o de cualquier otro lugar. Lo mismo cabe decir acerca de otros «acentos» que los oyentes percibimos espontáneamente y que nos permiten hacernos una idea sobre la identidad de los hablantes y sobre el tipo de situación y contexto en que se están comunicando. E igualmente, al hablar de español oral y de español escrito, todos los hablantes reconocerán rasgos y aspectos más vinculados a otros parámetros (lenguaje periodístico, político, etc.) que al modo de transmisión.

Pero en esa pregunta acerca de qué español enseñar, se puede descender a detalles más concretos en relación con el programa y los modelos de lengua en que basarlo:

- qué unidades lingüísticas (léxicas, fonológicas, morfológicas, sintácticas...) incluir en el programa,

- qué textos (orales y escritos) incluir en los materiales, o mejor aún, qué tipos de textos,
- con qué criterios guiar la selección de esos textos: textos para su comprensión, textos para su imitación, textos para la ejemplificación de estructuras, reglas y usos lingüísticos.

En este artículo, la cuestión acerca de los modelos de lengua que enseñar se aborda en el marco de la diversidad discursiva y textual; es éste un marco de estudio de la lengua que ha contribuido al reconocimiento de diferentes prácticas comunicativas y de diferentes tipos de texto, a su estudio, su descripción y su explicación.

En cuanto a las primeras, ha puesto de relieve el hecho de que toda interacción lingüística se desarrolla en el seno de unas prácticas que se establecen, se configuran y se regulan socialmente; la capacidad de desenvolverse eficazmente en esas prácticas incluye un componente que se ha denominado «competencia sociocultural» y que forma parte de la competencia comunicativa. En la didáctica de las lenguas extranjeras, este componente es especialmente relevante, por cuanto tales prácticas pueden variar, como de hecho varían, entre la sociedad de la que procede el alumno y aquella cuya lengua aprende. Los modelos de lengua que se originan y utilizan en esas prácticas incluyen reglas de uso sin las cuales, en expresión de Hymes, las reglas gramaticales no sirven; el alumno necesita conocer y aplicar tanto unas reglas como las otras.

En cuanto a los textos, las diversas escuelas de lingüística textual los han definido como unidades lingüísticas complejas y completas, de un rango superior al de las oraciones y pertenecientes tanto a la lengua oral como a la escrita; estas nuevas unidades lingüísticas están dotadas de sus propias reglas de constitución, producción e interpretación, y pueden clasificarse en diversos grupos, estableciéndose así unas tipologías que permitan dar razón de las características comunes a todos los textos de un mismo tipo.

De esa aproximación al estudio de la lengua y de la comunicación lingüística se derivan consecuencias de largo alcance para la enseñanza de E/LE, y de hecho muchas de ellas han sido experimentadas con bastante éxito en los años recientes. Entrar en el estudio de todas ellas excede con mucho los límites de este artículo, e incluso iría mucho más allá del tema de este número monográfico³; sin embargo, de sus planteamientos pueden también derivarse algunas sugerentes ideas en relación con la cuestión del modelo de lengua que enseñar; entre ellas destacaremos las siguientes:

- Que la *diversidad de modelos* de lengua, en tanto que *objeto de aprendizaje*, está estrechamente vinculada a la existencia de diver-

³ En CALSAMIGLIA y TUSÓN (1999) pueden consultarse las más importantes contribuciones a estos campos de estudio.

sos *tipos de texto* y de diversas *prácticas comunicativas* en que aquellos se inscriben.

- Que esa diversidad tiene su correlato en una diversidad de *capacidades de uso*, de donde se deriva necesariamente una diversidad de *opciones en la selección* de las capacidades que se puedan fijar como *objetivos de un programa*.
- Que las distintas prácticas discursivas y las diferentes tipologías textuales tienden a favorecer *la aparición de determinadas unidades lingüísticas* de otros niveles de la lengua (sintácticas, léxicas, prosódicas, fonéticas...), por lo que la inclusión de estas últimas en programas puede venir motivada por la presencia de tales prácticas y textos.

No se presentan aquí estas ideas con voluntad alguna de conferirles carácter prioritario ni exclusivo frente a otras perspectivas del estudio de la lengua que puedan resultar igualmente útiles para dilucidar la cuestión de los modelos de lengua que convenga enseñar. Se trata más bien de adoptar uno de los posibles enfoques del complejo tema de los modelos de lengua y de ofrecer algunas consideraciones de él derivadas, contrastadas en nuestra práctica de enseñanza y de elaboración de materiales didácticos.

El artículo se desarrollará en las siguientes partes: en primer lugar se presentará una breve revisión histórica de la consideración que la didáctica de las lenguas ha hecho del tema de los modelos de lengua; luego se expondrán algunos de los conceptos surgidos en el ámbito del análisis del discurso y de la lingüística del texto, que puedan ser de especial interés para el tema que nos ocupa; finalmente, se presentarán algunos ejemplos de aplicaciones de esos conceptos a la enseñanza del español a extranjeros.

2. Breve revisión histórica

El debate histórico acerca del modelo de lengua que enseñar a los estudiantes extranjeros podría seguirse en torno a dos grandes ejes: el carácter oral de la lengua y el tipo de textos que llevar a los materiales y al aula.

2.1. El contraste entre la lengua oral y la lengua escrita

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, son sobradamente conocidos los orígenes de la reivindicación del carácter oral de la lengua a finales del siglo pasado, con el Método Directo como alternativa a la enseñanza por el sistema de gramática-traducción. Allí se llamaba la atención sobre el hecho de que la lengua es ante todo lengua oral y que los progra-

mas deben enseñar la lengua que habla la gente. Se trata, por tanto, de una propuesta que apunta unívocamente en una dirección: hay que enseñar a *hablar*, y hay que enseñar a hacerlo *tal y como habla la gente*.

La evolución posterior de la metodología, con todo el vaivén de propuestas que caracteriza su historia en el siglo XX, se mantiene inequívocamente dentro de esa vía, si bien se tardará muchos años en profundizar en lo que tales postulados comportan; es decir, qué se entiende por enseñar a hablar, a comunicarse oralmente, frente a qué se entiende por enseñar a comunicarse por escrito. Por otra parte, no puede dejar de mencionarse el hecho de que «enseñar a hablar» acabó asimilándose a «servirse básicamente de la práctica oral de las estructuras de la nueva lengua para llegar a aprender todo lo que comporta su dominio»; ahí parece haber una precipitada aplicación a la metodología de la descripción de realidades biológicas e históricas: es incuestionable que tanto cada uno de los individuos como la especie humana, desarrollan primero la lengua oral y sólo después la lengua escrita; también es incuestionable que existen tanto individuos como grupos sociales que dominan a la perfección la lengua oral mientras desconocen la escrita; por lo tanto, parece concluirse, en el aprendizaje de una segunda lengua deberá ir el desarrollo de la lengua oral por delante del desarrollo de la lengua escrita, y ello no sólo como prioridad en cuanto a la fijación de objetivos, sino también como precedencia en la secuencia de prácticas de aprendizaje.

En la actualidad, merced a las aportaciones de las disciplinas antes mencionadas, se está en condiciones de describir de una manera mucho más precisa toda la complejidad de las diversas actividades de comunicación oral y de comunicación escrita; tales descripciones, que incluyen tanto mecanismos y procesos mentales como unidades lingüísticas particulares de uno u otro modo de comunicación, permiten también abordar en mejores condiciones la tarea que representa enseñar a «hablar», la de «enseñar a escribir» y la de las relaciones entre una y otra. También los avances en esas ciencias permiten hoy explicar mejor el modo como «habla la gente» (o los diferentes modos en que lo hace) y su pertinencia para tomar ese modo como punto de referencia para el establecimiento de programas, la fijación de objetivos y la adopción de criterios de verificación de competencias.

2.2. Sobre los tipos de textos

Los tipos de textos fueron otra de las preocupaciones de la didáctica, podríamos decir que *avant la lettre*. Para no abandonar el ejemplo del Método Directo: la defensa de la lengua oral conversacional (*lo que dice la gente*) que hacía ese método frente a los modelos de gramática-traducción

a partir de textos literarios, no era en el fondo otra cosa que un reconocimiento implícito de la existencia de diversos tipos de texto y de discurso. Del mismo modo, la voluntad de «autenticidad» de los textos, que se manifestó con tanta fuerza en muchos círculos de profesores y especialistas en didáctica, comportaba necesariamente la introducción de textos de diverso tipo en los manuales y en las aulas.

Sin embargo, la inexistencia de una teoría textual de la lengua o, en otras palabras, de una teoría lingüística que tomara en consideración la dimensión textual de toda manifestación lingüística y estudiara convenientemente los rasgos a ella asociados, impedía que esa variedad textual presente en el aula rindiera todo el provecho que, en términos de aprendizaje, hubiera cabido esperar. Para decirlo en pocas palabras, aunque sea a riesgo de caer en una excesiva generalización: la función de los diversos textos se limitaba a poner de relieve las diferencias de vocabulario que en ellos iban a aparecer. En consecuencia, la diversidad textual, presente «de facto» en los materiales, se veía empobrecida debido a la falta de instrumentos para el análisis de los rasgos inherentes de cada tipo de texto.

Así, el tratamiento didáctico de la lengua oral solía realizarse a partir de modelos de usos orales de la lengua que se presentaban a los alumnos mediante conversaciones grabadas magnetofónicamente y reproducidas por escrito en los materiales. Esto constituía un procedimiento especialmente problemático si tenemos en cuenta las siguientes cosas:

- En primer lugar, muchas de las propiedades de la lengua oral⁴ son muy difíciles de recoger mediante una transcripción gráfica, para no decir que del todo imposibles mediante la grafía convencional que se usa en los materiales⁵.
- En segundo lugar, las muestras de lengua oral aportada solían centrarse de manera casi exclusiva en conversaciones, dejando de lado otro tipo de usos orales cuyo dominio puede ser necesario para determinados alumnos (breves presentaciones o exposiciones orales, debates o discusiones técnicas...).
- En tercer lugar, en esos modelos presentados como conversaciones, era prácticamente imposible encontrar estructuras textuales propias de ese tipo de texto oral, tales como los intercambios de turnos, la toma de palabra, la referencia a las palabras del interlocutor, etcétera.
- Finalmente, y para no alargar esta lista de problemas en el tratamiento de la lengua oral, resultaba paradójico pretender enseñar a hablar como habla la gente, y prescindir en absoluto de modelos

⁴ Véanse más adelante los cuadros 1, 2 y 3.

⁵ No es preciso decir que el recurso a transcripciones como las que se suelen utilizar en el análisis de la conversación merecería la misma valoración y el mismo rechazo que en su día mereció la transcripción fonética.

reales de habla: la inmensa mayoría de los materiales orales aportados al aula había sido ideada, redactada y grabada de modo artificial; la pérdida de rasgos propios de la oralidad que en tales procedimientos se produce no precisa de mayor exposición.

Si dirigimos nuestra atención al tratamiento de los textos escritos, encontramos también algunos problemas análogos a los del tratamiento de la lengua oral. Y, además, a diferencia de ésta, en la lengua escrita sí hubo una percepción generalizada de la necesidad de trabajar con textos reales. Ahora bien: de las dificultades experimentadas en ese trabajo con textos escritos se derivó una serie de prácticas encaminadas a superarlas, que en realidad más bien contribuían a desnaturalizar los textos y a incrementar las dificultades de los alumnos. En efecto:

- Con mucha frecuencia se introducían en ellos enmiendas que, so pretexto de simplificarlos facilitando su comprensión por parte de los estudiantes, en realidad acababan borrando de ellos muchos de los rasgos propios del tipo de texto al que pertenecían y los convertían en una agrupación de oraciones que a veces difícilmente podía considerarse un texto.
- Ello tenía el efecto contraproducente de incrementar la dificultad de su comprensión, a resultas de la desaparición, junto a términos y estructuras sintácticas consideradas difíciles, de estructuras textuales que, a diferencia de las morfosintácticas, sí resultaban familiares a los estudiantes, en razón de su competencia textual y discursiva, una competencia que ellos habían adquirido ya en su propia lengua y que en muchos aspectos es suficiente para abordar textos de otras lenguas.

3. Perspectivas actuales

En los dos puntos tratados en el apartado anterior se han producido interesantes aportaciones, tanto en el área de la investigación teórica sobre el lenguaje, como en la investigación aplicada a la enseñanza de lenguas, que los sitúan en una nueva perspectiva.

3.1. En cuanto a las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita

Los usos orales y escritos de la lengua representan dos modos de comunicación lingüística que, compartiendo una misma base en cuanto al siste-

ma gramatical y al léxico, realizan un uso diferenciado de ellos. Señalaremos brevemente algunas de sus características distintivas.

a. La especialización de la oralidad o la escritura para determinadas prácticas de comunicación social

- En primer lugar, hay que señalar que la elección entre el modo oral o escrito de comunicar algo no es arbitraria ni se toma de forma individual. Las diversas prácticas sociales comunicativas se originan, se consolidan y evolucionan históricamente asociadas a uno de los dos modos ⁶. Y cuando existe la posibilidad de elegir entre una u otra opción, las correspondientes formas lingüísticas y estrategias retóricas para realizar una misma acción en dos modos distintos son también diferentes, sin menoscabo del hecho de que la situación comunicativa establecerá una preferencia por uno de los dos. Piénsese en cómo una persona, un grupo de ellas o una institución optan por recurrir a uno u otro modo de comunicación en el caso de una felicitación con ocasión de un cumpleaños, o bien en una invitación a asistir a un determinado festejo, y en las diversas circunstancias que se tienen presentes para tomar esa opción (o para optar por utilizar ambos modos de forma complementaria: enviar la comunicación escrita y hacer una llamada telefónica); la misma opción, basada probablemente en razones diferentes, se le presenta al receptor de la invitación en el momento de dar acuse de recibo y respuesta.
- Cada sociedad desarrolla convenciones diversas en torno a las piezas de discursos orales o escritos, con convenciones de uso que rigen la conducta de los interlocutores:
- En el caso de la lengua oral, una asamblea de estudiantes, una tertulia entre amigos, una entrevista profesional, una conferencia académica, un noticiero radiofónico, una conversación en una comida, una llamada telefónica a un servicio público, etc., son inmediatamente reconocidas como tales por un participante o por un oyente externo (gracias a su competencia textual, que les permite abordarlos aplicando las correspondientes estrategias de interpretación y de producción), y tienen una estructura y unas reglas de cumplimiento tan obligado como el de las reglas de la concordancia o del régimen de los verbos.
- Exactamente lo mismo sucede en la lengua escrita con una carta familiar, un artículo de opinión en la prensa, el relato de un incidente,

⁶ El momento actual nos está permitiendo presenciar en vivo uno de esos fenómenos evolutivos: las nuevas tecnologías están haciendo posible formas nuevas de comunicación social, que no sólo superan barreras de tiempo y espacio, sino que rompen vínculos aparentemente indisolubles. Tal el caso de los conocidos «chat» de Internet, en los que las personas conversan en tiempo real, desde espacios distintos, y —aquí la gran novedad— lo hacen por escrito.

un informe profesional para una empresa, una nota personal para un colega de trabajo o un anuncio para la sección de contactos en una revista.

b. La transmisión de los mensajes en el modo oral o en el escrito

La transmisión de los mensajes en los dos modos presenta un conjunto de diferencias que afectan tanto a las actividades que lleva a cabo el emisor como a las que realiza el receptor, y que se recogen en el cuadro 1:

CUADRO 1

	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
Base física que permite la transmisión de mensajes.	Compuesta por sonidos ¹ : fonemas, acentos, silencios...	Compuesta por letras, grafemas, signos de puntuación y diacríticos...
Las unidades significativas.	Forman cadenas de palabras que se agrupan en unidades superiores sin solución de continuidad.	Las palabras están claramente delimitadas por espacios, los períodos por signos de puntuación y los párrafos son visualmente identificables de inmediato.
El receptor.	Debe establecer los límites entre palabras y párrafos que se encuentran en el interior de esas cadenas, separadas entre sí por una pausa inicial y una final y agrupadas por una curva entonativa.	Recibe todas estas unidades de la lengua ya aisladas en la forma.
Recurso al contenido (el significado).	Necesario, junto con el recurso a la forma, para que el receptor aisle las unidades significativas.	Innecesario para que el receptor aisle las unidades significativas.
En la configuración del mensaje, de su significado y sus diferentes modalidades.	Intervienen la prosodia, los acentos, el volumen y la modulación de la voz, las pausas y los silencios.	Intervienen los subrayados, la tipografía, la disposición en la página, eventualmente las imágenes.
La presentación o entrega.	Se efectúa en secuencia temporal y sucesión instantánea.	Se efectúa en secuencia espacial y simultánea.

¹ Y —no se olvide— por la combinación de sonidos y silencios. Con el silencio intercalado entre dos enunciados puede el hablante subrayar la importancia de lo que acaba de decir o preparar la atención para lo que viene después.

c. Rasgos del código predominantes en cada tipo de discurso

Además de los contrastes entre el discurso oral y el escrito recogidos en el punto anterior, ambos modos de discurso se caracterizan —globalmente considerados— por una marcada preferencia por unos determinados rasgos del código de la lengua que, como se ha dicho, es uno y el mismo para ambos. Son los que se recogen en el cuadro 2:

CUADRO 2

	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
Estructuras sintácticas.	Preferencia (salvo en los casos de intervenciones muy formales y protocolarias) por las frases simples, yuxtapuestas o bien coordinadas en períodos de extensión breve. Mayor tolerancia a anacolutos.	Abundancia de subordinación y de estructuras y períodos complejos. Exigencia rigurosa de concordancias y otros fenómenos de régimen sintáctico.
Selección de vocabulario.	Mayor tolerancia a los términos comunes, no muy especializados e incluso ambiguos o vagos.	Mayor exigencia en la precisión, en el uso de sinónimos, hiperónimos, en el uso de vocabulario cuidado.
Referencia¹.	Mucho más frecuentes las referencias exofóricas.	Mucho más frecuentes las referencias endofóricas.
Redundancias, repeticiones, vacilaciones.	Frecuentes y admisibles.	Inadmisibles.
Orden y organización del discurso.	Pueden ser muy laxos, debido a la posibilidad de intervención sobre la marcha por parte de cualquiera de los interlocutores.	Se deben respetar de manera mucho más estricta las reglas textuales generales y las particulares del tipo de texto que se escribe.

¹ La referencia «exofórica» o «deíctica», es decir, que remite a elementos externos al texto (lugares: *aquí, allí, arriba*; personas: *usted, yo, nosotros*; momentos: *ahora, entonces, luego*; cosas: *eso, aquello*; movimientos: *ir, venir, llevar, traer*, etc.), se caracteriza por ser únicamente interpretable desde el contexto situacional. Por el contrario, la referencia «endofórica», que alude a elementos del texto (la «anáfora» remite a elementos ya mencionados: *y por eso, de ahí que...*; la «catáfora» remite a elementos que se van a introducir: *los siguientes, a continuación...*), se interpreta siempre desde dentro del texto.

d. Características particulares de los procesos de comunicación oral y escrita

Finalmente, el cuadro 3 presenta los distintos procesos de la comunicación que se activan en el discurso oral y en el escrito:

CUADRO 3

	<i>Oral</i>	<i>Escrito</i>
Espontaneidad e inmediatez ¹ .	La mayor parte de los tipos de discurso oral no admiten posibilidad de reflexión, consideración de alternativas; todo ello debe suceder mientras el discurso se está realizando. Puede afirmarse que generación y entrega del discurso se producen en simultaneidad.	El discurso escrito puede prepararse, elaborarse, reformularse, hasta dar con la forma deseada: la generación se produce en un tiempo anterior a su entrega, que puede ser tan largo como el escritor desee.
Publicidad.	Los discursos orales se generan en el dominio público ² .	Los discursos escritos se generan en el ámbito privado del escritor.
Posibilidad de borrar.	Lo que ha sido generado/entregado ha sido hecho público y es indeleble. Puede ser inmediatamente desmentido, pero quedará como dicho.	Sólo el escritor sabe lo que borró, modificó, cambió, antes de dar el escrito por definitivo.
Premura del tiempo.	Valor significativo del silencio ³ : su aparición involuntaria —y, por tanto, incontrolada— introducirá en su mensaje efectos no deseados y probablemente nocivos para su propia imagen.	Los efectos involuntarios del silencio son inexistentes, mientras que los voluntarios deben ser conseguidos por otros medios: no es posible dejar dos líneas en blanco a modo de silencio.
Presión social y psicológica.	Puede ser intensa y hacer más difícil la tarea de comunicar.	Puede intervenir indirectamente si el escritor tiene presente la publicación del escrito, pero el proceso es más relajado.
Interacción entre interlocutores.	Co-presencia física de los interlocutores en el tiempo y, la mayor parte de las veces, en el espacio: intervención de la comunicación extralingüística y paralingüística.	El interlocutor está presente en la mente del escritor, que toma en consideración su contexto de comunicación y los conocimientos que le supone, para así elaborar adecuadamente el texto.
Retroalimentación.	Constante retroalimentación visual, lingüística o de ambos tipos, que permite adaptar el discurso a las cambiantes condiciones del contexto.	De todos estos apoyos carece el escritor de un mensaje, lo cual hace que la producción de un mensaje escrito eficaz sea más difícil, por estos aspectos, que la de un mensaje oral.

¹ En ambos casos hay situaciones excepcionales: desde la conferencia pública que el orador puede preparar y eventualmente memorizar hasta el examen escrito realizado en un tiempo muy limitado y eventualmente de forma precipitada en sus últimos párrafos.

² De mayor o menor alcance: una conversación entre dos amigos no representa el mismo grado de publicidad que un saludo de bienvenida a un grupo de invitados.

³ En una conferencia sirve para subrayar lo que se acaba de decir, o para llamar la atención sobre lo que viene; en una conversación uno de los interlocutores puede utilizarlo como señal de reprobación, desinterés, admiración...

Como conclusión de este sucinto repaso a las respectivas características de la oralidad y la escritura en cuanto modos diferenciados de comunicación, habrá que admitir forzosamente que, si de lo que se trata es de enseñar a los alumnos a comunicarse en esos dos modos, la necesidad de una descripción, no ya exhaustiva, sino mínimamente detallada, de las reglas que rigen la comunicación oral, se revela aquí en toda su fuerza. En ausencia de ella, la lengua que presentemos en los materiales de enseñanza seguirá teniendo un aspecto y unos rasgos de lengua eminentemente escrita, y carecerá de muchos de los rasgos propios de la oral. A modo de ejemplo, obsérvense estas dos muestras de producción oral, en las que se hace patente la función de la entonación (que pronuncia el sintagma subrayado en la muestra 8 con un especial énfasis) para la recta interpretación de la distribución tema-remática del contenido informativo, así como el régimen de presencia 7 / ausencia 8 del pronombre átono como correferente del sintagma nominal:

- (7) *El periódico lo leo en el metro* (y no en casa).
- (8) *El periódico leo en el metro* (y no la correspondencia).

Las posibles combinaciones en el orden de la frase y sus correspondientes formas de entonación, de los cuatro referentes de 7 —agente (*yo*), proceso (*leer*), objeto (*periódico*) circunstancia (*metro*)— puede dar lugar a una serie de enunciados, cada uno de los cuales transmite un mensaje distinto:

- (9) *En el metro, leo el periódico.*
- (10) *El periódico, lo leo en el metro.*
- (11) *Yo, el periódico, lo leo en el metro.*
- (12) *El periódico, yo lo leo en el metro.*
- (13) *Yo leo el periódico en el metro.*
- (14) *Yo en el metro leo el periódico.*

Otro ejemplo, en el que podemos apreciar recursos propios de la lengua oral, y al mismo tiempo la necesidad de disponer de buenos recursos audiovisuales para su presentación en el aula, es el siguiente:

- (15) Interlocutor A: —*Mira, estas flores se las trajo su novio.*
Interlocutor B: —*¡Ah, qué bonitas!*
Interlocutor C: —*Su hermano se las trajo.*

La réplica del interlocutor C es ininteligible (y tiene la apariencia de incorrecta) mientras no se le dé la entonación adecuada, con énfasis especial en *su hermano*. En la lengua escrita, la transmisión del mensaje debe recurrir a procedimientos sintácticos, y formularse en estos términos u otros

equivalentes (que, evidentemente, también pueden utilizarse en la lengua oral):

- (16) Interlocutor C: —*No fue su novio quien se las trajo, sino su hermano.*

Esta área de la descripción lingüística no es sino una más de las que tienen repercusiones inmediatas en la enseñanza de E/LE. Son muchas, sin embargo, las áreas en las que la oralidad presenta rasgos particulares, y el solo inventario de los fenómenos de cada una de ellas sería ya de gran utilidad para la producción de materiales didácticos⁷.

En cualquier caso, pero muy especialmente al tratar la cuestión de los modelos de lengua que se desee enseñar, se impone prestar especial atención a estos fenómenos propios de la oralidad, y no confundirlos con lo que sólo es una variable presente en ella, pero que se aplica también a la comunicación de los mismos mensajes en lengua escrita: el tono informal, distendido o coloquial. Bien es cierto que en la lengua conversacional ese tono presentará una frecuencia muy superior a la que pueda presentar un corpus de textos escritos. Pero lo interesante, a efectos de programas de enseñanza, es precisamente el conjunto de recursos no vinculados a registro informal, y que son específicos de la oralidad; es necesario, por tanto, elaborar una gramática de la oralidad que —entre otras cosas— relacione prosodia, sintaxis y transmisión de significados. Por supuesto, al tratar la variación de registro dentro de la lengua oral, los aspectos relativos a la pronunciación, a la prosodia, a los valores afectivos y emotivos que transmite el tono, serán igualmente importantes.

Para finalizar este apartado, valga una última referencia a la oralidad: Como forma de relación social mucho más directa, espontánea y ligada a la actuación de la persona, las necesidades objetivas de todo grupo de alumnos se extienden más allá de los distintos niveles del sistema de la lengua para entrar de lleno en los usos, las convenciones sociales, los conocimientos socioculturales, las formas no sólo de hablar, sino también de callar, de tomar la palabra y empezar a hablar, y de finalizar la intervención y ceder la palabra. Por tanto, un análisis de esas necesidades nos llevará a la elección de unos determinados modelos de lengua oral, que comportarán la selección de unidades lingüísticas y de procedimientos de comunicación particulares en cada programa.

Pero, como se va a exponer a continuación, la diferencia entre oralidad y escritura, con ser importante, no es el único criterio que guiará la selección de muestras de lengua en un programa y en los materiales didácticos que ayuden a desarrollarlo, puesto que los distintos tipos de texto desempeñan también un importante papel en ese cometido.

⁷ Los lectores interesados en este fenómeno pueden consultar provechosamente las publicaciones de los profesores S. GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997) y A. BRIZ (1998).

3.2. En cuanto a los tipos de textos

En los actuales estudios sobre la lengua y sus usos (análisis del discurso, lingüística del texto, pragmática, análisis de la conversación, etnografía de la comunicación...) se analiza un tipo particular de variación lingüística: es la que va ligada a las distintas prácticas de comunicación social y que distintos autores y escuelas han descrito como géneros discursivos y como tipologías textuales.

El lingüista ruso Bajtin, uno de los autores que más influencia han ejercido en el estudio de los géneros discursivos, afirma que aprender a hablar una lengua es aprender a estructurar enunciados, y que los géneros discursivos estructuran la lengua en no menor medida en que lo hacen las formas gramaticales. La relevancia de esta aproximación al estudio de la lengua para su enseñanza tanto a los propios hablantes como a los de otras lenguas, se hace evidente. La propia concepción de lo que es competencia en el uso se ve radicalmente modificada. Interesará, por tanto, desbrozar las propiedades y características de esas nuevas entidades que estructuran los enunciados y que condicionan el uso de la lengua.

Como es sabido, el concepto de género tiene su origen en la retórica clásica (deliberativo, judicial, demostrativo), en la que se aplicaba a usos orales de la lengua; luego, una larga tradición literaria lo aplica al estudio de textos fundamentalmente de lengua escrita, dando origen a un conjunto de géneros y subgéneros: épica, lírica, dramática; soneto, elegía, romance...; epopeya, novela, cuento, fábula...; comedia, tragedia, auto sacramental... El actual análisis del discurso recupera el concepto para aplicarlo a usos (orales y escritos) funcionales de la lengua, y reconoce en ellos un conjunto también muy variado de géneros y subgéneros: discurso político, religioso, periodístico, etc.; dentro de cada uno de ellos encontramos subgéneros: así, en el periodístico se encuentran el reportaje, la crónica, la noticia, el editorial, la columna, la necrológica, etcétera.

Esta concepción de la lengua considera que la interacción humana se realiza en un medio, que consiste en unas prácticas sociales discursivas originadas e insertas en el ámbito de unas determinadas esferas de uso (esferas que pueden ser profesionales: medicina, derecho, medios de comunicación...; institucionales: política, religión, sindicatos...; etc.). Esas prácticas sociales discursivas dan lugar a la producción de diversos textos, cuyas formas de organización están vinculadas al particular contexto socio-político en que se desarrollan las prácticas. Así, en la esfera del lenguaje médico podemos encontrar textos escritos tales como prospectos de medicamentos, historias médicas del paciente, recetas, diagnósticos, informes con resultados de análisis, etc; y, entre los orales, conversaciones entre médico y paciente, entre paciente y personal de recepción en el hospital, llamadas telefónicas del domicilio al hospital, al médico, etcétera.

Los textos, tanto orales como escritos, tanto funcionales como literarios (entendiendo este término en su sentido más amplio, es decir, el que incluye la literatura popular, el juego con el lenguaje, etc.) se producen e interpretan de acuerdo con un conjunto de reglas propias, de nivel supraoracional, que los estructuran y organizan. En el estudio de las estructuras y propiedades de los textos se abren nuevas vías de explicación de usos y fenómenos lingüísticos de gran interés para la didáctica. Además de presentar un conjunto de estructuras y mecanismos propios del nivel textual, comunes a todos los textos, éstos pueden agruparse de tal forma que sea posible reconocer en ellos un conjunto de propiedades regulares. Entonces se habla de tipos de texto, y de ese modo se llega al establecimiento de las tipologías textuales. Son conocidas las tipologías propuestas por Werlich (1975) (descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción), De Beaugrande y Dressler (1992) (descripción, narración y argumentación), o Mortara Garavelli (1991) (que a los cinco tipos de Werlich añade los textos «optativos»: anhelos, maldiciones, conjuros, etcétera).

El lingüista J. M. Adam, de la universidad de Lausana, propone la hipótesis de las secuencias textuales prototípicas. Para él, la secuencia es una unidad textual intermedia entre el párrafo y el texto, dotada de un conjunto de propiedades elementales y constituida por proposiciones (es decir, por unidades de significado). Adam (1992) distingue entre secuencias monogestionadas (la narración, la descripción, la argumentación y la exposición) y secuencias plurigestionadas (el diálogo), y entiende que todo texto es una unidad compuesta de un número indeterminado de secuencias, pertenecientes a un mismo tipo pero más frecuentemente a distintos tipos, organizadas en una red de relaciones jerárquicas. Esas distintas secuencias de un texto se relacionan entre sí mediante diversos procedimientos, y el texto resultante será del tipo del que lo sean las secuencias dominantes; así, el cuento será un texto narrativo en el que podrán insertarse secuencias conversacionales; por el contrario, una charla será un texto conversacional en el que se insertarán secuencias narrativas, o argumentativas, o cualesquiera otras.

Resultan interesantes estas aproximaciones, por cuanto ponen de relieve la diferenciación interna que presentan los textos reales, y nos ayudan a reconocer lo peculiar de cada una de las partes de que se compone el texto. Particularmente interesante es la que propone Adam (*op. cit.*), ya que permite reconocer en cada una de las secuencias una preponderancia de recursos lingüísticos y unas determinadas estrategias retóricas. Así, por ejemplo, el texto explicativo se caracteriza por la intención comunicativa de explicar la razón de un determinado fenómeno, dilucidando cuestiones, haciendo demostraciones o sacando conclusiones, en tanto que el argumentativo pretenderá influir en los puntos de vista del interlocutor, persuadirle, modificar sus convicciones o creencias. Las distintas operaciones discursivas que se realizarán para la consecución de esas metas se apoyarán en unos esquemas

textuales distintos y unos recursos lingüísticos particulares. Así, por ejemplo, Bassols y Torrent enumeran en los siguientes términos las características propias de la secuencia explicativa:

Rasgos lingüísticos:

- Predominio del presente de indicativo.
- Adjetivos y adverbios.
- Función de apoyo a la exactitud de la explicación.
- Carácter eminentemente especificativo o clasificativo, no valorativo o afectivo.
- Selección de nombres y verbos: en función de máxima claridad y precisión.
- Conectores y otros relacionantes.
- Relaciones lógicas: causalidad, finalidad, consecución.
- Matices, precisiones: adversativas, condicionales, concesivas.
- En cuanto al léxico, especial relieve de la terminología del ámbito al que se refiere el texto.
- Estructuras modales y comparativas: operaciones de ejemplificación.
- Cohesión textual: fuertemente léxica y menos gramatical.
- Referencias endofóricas: abundancia de pronombres relativos.
- Progresión temática.
- Modelo de tema derivado.
- Modelo de progresión lineal.

Estrategias discursivas:

- Definiciones.
- Clasificaciones.
- Reformulaciones.
- Ejemplificaciones.
- Analogías.
- Citas.

La utilidad de esta aproximación a los textos para la enseñanza de lenguas resulta evidente en sí misma. En la didáctica de primeras lenguas, ha ejercido una notable influencia en los últimos años, al menos en el caso del castellano y del catalán. En el caso del E/LE, sus aplicaciones han sido más limitadas. Dos aspectos parecen especialmente importantes en ese sentido:

- Por un lado, la competencia textual, que en gran medida ya poseerán los estudiantes adolescentes y adultos, y que, al capacitarles para una más fácil y efectiva interpretación de textos de la nueva lengua, les permitirá a su dominio por caminos hasta ahora poco explorados, en un recorrido que va desde lo ya conocido a lo desconocido.

- Por otro lado, la relación entre tipos o secuencias de texto y determinadas estructuras de la lengua, que permitirá a los programadores de cursos y a los profesores actuar con criterios selectivos en el tratamiento de esas estructuras, distinguiendo entre reconocimiento y producción, entre competencia receptiva o productiva, así como también en la búsqueda, selección o elaboración de diversos tipos de textos de manera acorde a las estructuras que se desee trabajar.

4. Aplicaciones a la didáctica de E/LE

Todo lo anteriormente expuesto está en estrecha relación de dependencia con la idea que se tenga acerca de cuál deba ser la función de los textos en los materiales de enseñanza y en las actividades didácticas. A nuestro entender, esa función puede ser triple:

- Los textos incluidos en los materiales didácticos pueden concebirse como banco de datos lingüísticos para su tratamiento didáctico (vocabulario, estructuras morfosintácticas, exponentes nociofuncionales...). Textos, por tanto, considerados en sí mismos y al margen de su contexto y condiciones de producción y recepción, textos como meros instrumentos didácticos, en muchas ocasiones elaborados *ad hoc*. Los alumnos los manejan en su mera condición de discentes, siendo muy ocasional y aleatoria su condición de usuarios de la nueva lengua; dicho en otras palabras, los alumnos acuden a tales textos en busca de sus rasgos formales, pero no se ven en la necesidad de acceder a su contenido ni al sentido que puedan tener en una determinada situación de comunicación.
- Los textos pueden concebirse también como fuente de caudal lingüístico (*input*) en su más amplio sentido: textos que el alumno maneja como usuario, cuyo contenido y sentido le interesan y en los que, además, puede observar, interpretar y aprender diversos datos lingüísticos (de su vocabulario, de sus estructuras morfosintácticas, estructuras nociofuncionales, retóricas, etc). Así entendidos y seleccionados, los textos están estrechamente vinculados a su contexto de uso y se convierten en materiales didácticos conservando el máximo de su carácter originario. Aquí, las fronteras entre los textos incluidos en los materiales y los que circulan en el entorno en que se mueve el discente se diluyen, puesto que los segundos también son caudal propicio para el aprendizaje de la lengua, caudal que puede aprovecharse con habilidad y eficacia por parte de profesores y alumnos.

- Cabe entender, finalmente, los textos como el resultado de la actividad lingüística de los alumnos. Producto del aula (*output*), pueden convertirse a su vez en caudal (*input*) para el aprendizaje. Al igual que en la función precedente, los alumnos manejan estos textos en su doble condición de discentes y usuarios de la nueva lengua.

En las metodologías que precedieron el enfoque comunicativo, los textos se concebían básicamente como banco de datos; los primeros enfoques comunicativos oscilaban entre la función de bancos de datos y la de caudal lingüístico; en las más recientes propuestas de la metodología comunicativa se contemplan las tres funciones posibles. En nuestras sugerencias de aplicaciones resaltaremos la segunda (y, en menor medida, la tercera) de las funciones, e insistiremos en el hecho (y las consecuencias que de él se derivan para la didáctica) de que no es posible aislar al alumno y prevenir su contacto con textos que presenten rasgos y unidades lingüísticas que no controlan el programa o el profesor.

Esa triple función que les hemos asignado a los textos está en estrecha relación con la distinción que, en el ámbito del análisis del discurso de aula, se ha establecido entre discurso aportado al aula y discurso generado en el aula⁸. En cuanto discurso aportado, los textos son una selección y una muestra representativa de los diversos tipos de texto con los que el alumno entrará en contacto cuando se halle en situación de uso; en consecuencia, una enseñanza que responda a los supuestos metodológicos hoy más comúnmente aceptados (supuestos que se basan en la realización de actividades de uso de la lengua insertas en tareas de interacción y cooperación entre los alumnos, con atención tanto al contenido como a la forma lingüística, y con el desarrollo de estrategias de conciencia lingüística y de autonomía en el aprendizaje), difícilmente podrá llevarse a cabo sometiendo los textos aportados al aula a una operación de filtrado o manipulándolos para que se acomoden a la progresión prevista en el programa. A mayor abundancia, y como también se ha señalado ya, el alumno estará en contacto (o, al menos, será muy deseable que lo esté) con una variedad de textos que, fuera de los límites del aula y de los materiales didácticos, le salen al encuentro (prensa, radio, televisión, Internet, contacto con hablantes nativos, etc.), representando un constante aporte de caudal lingüístico impulsor de su aprendizaje. Por tanto, habrá que contar con la diversidad inherente a tales textos, y sacar las consecuencias oportunas tanto en su tratamiento didáctico como en su utilización con fines de evaluación.

En cuanto a los textos como parte del discurso generado en el aula, los planteamientos actuales derivados de una concepción del progreso en la competencia gramatical, que sea más acorde con lo que se sabe acerca de

⁸ LLOBERA (1995).

la interlengua y los estadios evolutivos, van a favorecer una práctica docente más tolerante a la aparición de errores y más centrada en los procesos de aprendizaje de base cognitiva y significativa.

Las aplicaciones que en este apartado se presentan son de diverso orden. En primer lugar, un ejemplo de la incorporación de la diversidad textual en la elaboración de un currículum, y de la inclusión en él de las tipologías textuales. En segundo lugar, una muestra de trabajo de consecuencias argumentativas en textos orales conversacionales, para nivel intermedio-alto. Y en tercer lugar, dos muestras de trabajo con marcadores textuales: uno para nivel inicial, y otro para nivel superior.

4.1. Un ejemplo de la presencia de las tipologías textuales en un currículum

Son ya diversos los programas y manuales de E/LE que incluyen tipologías de textos. A título informativo presentamos una muestra del nuevo currículum de español para extranjeros aprobado para la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. En este currículum la diversidad textual se establece y se organiza mediante cuatro criterios de clasificación:

- La función predominante que tiene el texto⁹: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, conversacionales, predictivos, literarios.
- El canal: textos orales o escritos.
- El ámbito de uso: textos de la esfera privada, de la esfera social y laboral, de la esfera cultural, del ámbito académico.
- La relación entre los interlocutores: textos interaccionales, textos dirigidos a una audiencia.

Combinando adecuadamente los distintos criterios se generan unas listas de textos, de las que, a modo de ejemplo, extraemos estas dos:

- A. Textos orales (*criterio 2*), pertenecientes a la esfera social y laboral (*criterio 3*), dirigidos a una audiencia (*criterio 4*):
- Avisos y anuncios emitidos por megafonía en un aeropuerto, en una estación...
 - Avisos y anuncios emitidos por los medios de comunicación.
 - Textos publicitarios emitidos por los medios.
 - Noticias de radio y televisión.
 - Boletines meteorológicos.

⁹ Nótese que al hablar de la función **predominante** se reconoce que en un mismo texto pueden aparecer otras funciones; ello previene las dificultades que presentaría la asignación de un texto a un único tipo, y permite encontrar en su interior secuencias de otro tipo con características propias y darles el tratamiento didáctico adecuado.

- 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.
 - Cómicos y fotonovelas.
 - Letras de canciones.
 - Poemas.
 - Relatos breves (cuentos, historias, fábulas...).
 - Novelas, biografías, memorias.
 - Ensayo.
 - Obras de teatro.

La combinación de estos tipos de texto con los objetivos de los distintos niveles dará como resultado su inclusión en el programa como textos para la producción de los alumnos o bien para su sola comprensión, para el reconocimiento de la función y el valor de sus distintos recursos lingüísticos o bien para su apropiación y ulterior uso comunicativo.

4.2. Trabajo con textos argumentativos conversacionales

El argumentativo es uno de los tipos de texto o de secuencias textuales que ha analizado la lingüística textual. Esta secuencia puede aparecer tanto en textos escritos de cualquiera de los distintos ámbitos de uso (esfera privada, social, laboral, académica...), como en textos orales (de los mismos o distintos ámbitos) que, a su vez, pueden clasificarse en interaccionales (conversaciones informales, debates, tertulias) o dirigidos a una audiencia (presentaciones, conferencias, charlas...). Toda esta combinatoria nos da distintos modelos de uso de la lengua y distintas posibilidades de trabajo con los textos.

Si se pretende tratar la argumentación prescindiendo de la dimensión textual, se comprueba que lo máximo a lo que se puede llegar es al establecimiento de una serie de categorías atomizadas, al estilo de lo que sucedía con algunos de los modelos comunicativos de orientación exclusivamente nociofuncional. Así, por ejemplo, cuando se querían trabajar los exponentes para el debate o la argumentación se llegaba a unidades tales como *Expresar acuerdo y desacuerdo*, *Desmentir las opiniones contrarias*, etc., de las que se presentaban los correspondientes exponentes.

El modelo de análisis de las secuencias textuales reconoce en el texto otro tipo de estructuras textuales, que contienen exponentes de tipo nociofuncional, pero que las sobrepasan, caracterizándose, entre otros, por tres aspectos que son relevantes para la didáctica:

- Por un lado, se trata de estructuras que remiten al contenido informativo de las proposiciones o frases, y no a su estructura formal (que es lo que caracteriza los exponentes de las listas nociofuncionales).
- Por otro lado, ponen de manifiesto el modo en que este contenido informativo de una de las proposiciones se relaciona con el de las que la acompañan, con lo cual se superan no sólo los límites solamente oracionales en el análisis textual, sino también los de los exponentes establecidos por procedimientos nociofuncionales.
- En tercer lugar, incluyen una diversidad de elementos lingüísticos de gran importancia para la comunicación, y permiten hacer más patente su función y significado; es el caso, entre otros, de los conectores y marcadores textuales, así como de determinados valores de los tiempos verbales.

Veamos tales características en el siguiente ejemplo, en el que la argumentación de un hablante gira en torno a la Ley de Extranjería en España¹⁰:

(17) *Cierto es que proporcionar a los inmigrantes el mismo tratamiento legal que a los ciudadanos de un país suele provocar tensiones sociales y el desarrollo de actitudes xenófobas por parte de la población nativa.*

Pero refugiarse en razonamientos de este tipo para justificar leyes injustas y aplicaciones represivas de las mismas revela una visión política de muy corto alcance.

El fragmento corresponde a la fase de «contraargumentación», dentro de una secuencia más larga, que conforma la totalidad del texto y de cuyo contenido prescindimos aquí:

- exposición de la opinión o tesis,
- regla general,
- argumento,
- contraargumentación,
- nuevo argumento,
- nueva regla general,
- conclusión.

¹⁰ Extraído de MONTOLÍO (Coord.) (2000), vol II, p. 59.

La contraargumentación, a su vez, tiene una estructura interna compuesta por dos partes:

- el contraargumento: la primera parte, introducida por el conector *cierto es*,
- la refutación: la segunda, introducida por *pero*.

Sin detenernos a justificar nuestra apreciación, mantendremos aquí que las características de este fragmento permiten asignarlo a un texto más bien de carácter escrito, o a uno de carácter oral muy formal y monogestionado. Si pensamos en este tipo de textos como **discurso generado**, probablemente sean pocos los programas de enseñanza de E/LE en los que se contemple como objetivo alcanzar la competencia en la producción de textos argumentativos escritos u orales monogestionados (en ambos casos de una cierta extensión y de tono más bien formal). Es decir, que en términos de modelos de lengua que enseñar, no es éste un modelo muy generalizable por lo que se refiere a la capacidad de producción de textos; no así, sin embargo, en cuanto a su comprensión, que puede comportar necesidades y capacidades de uso mucho más generalizadas.

Más allá de la discusión acerca de las situaciones de comunicación para las que se pretenda capacitar y de las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en ellas, la capacidad de argumentar debe formar parte de cualquier programa, pues son múltiples las situaciones de comunicación en las que hay que recurrir a esa actividad discursiva y a las estrategias que comporta; esas situaciones incluirán, entre otros, tipos de texto conversacional, tanto informales como más formales (entre amigos o conocidos, con funcionarios o personal de la Administración, etc.). Las estructuras textuales argumentativas podrán entonces actualizarse con unos recursos lingüísticos más propios de esos usos.

A tal efecto, un fragmento como el que se reproduce parcialmente en (17) podrá sernos muy útil para el cumplimiento de una de las funciones que más arriba hemos asignado a los textos en la didáctica; es decir, como caudal o *input* lingüístico en su más amplio sentido. La introducción de textos como éste en calidad de **discurso aportado** permitirá a los alumnos reconocer características propias de la argumentación.

Ahora bien, si nuestro propósito es el de provocar un **discurso generado** con el cual practicar estructuras argumentativas en modelos de uso conversacional, que recojan al mismo tiempo otras particularidades de este tipo de texto (tales como, por ejemplo, la *toma de turno*, la *matización y modalización de la propia opinión*, las *referencias al discurso del interlocutor*, etc.), podremos recurrir a esa misma estructura contraargumentativa insertándola en instancias de uso como las de los ejemplos (18) y (19)¹¹:

¹¹ El cambio de tema, de la ley de extranjería al trato que los humanos dispensan a los animales,

- (18) *Los animales **no tendrán** la capacidad de pensar, **pero desde luego** tienen la de sufrir. **Y nosotros**, los humanos, no tenemos derecho a causarles sufrimiento.*
- (19) *Los animales **tendrán** sus derechos o dejarán de tenerlos. **De lo que no cabe duda es de que** sienten. **Y yo sí que** tengo derecho a exigir que no se les haga sufrir.*

Estas dos secuencias son de una extensión semejante a las anteriores, pero sin embargo contienen mucha más información, van más allá en la argumentación, puesto que incluyen conclusiones. Además, permiten reconocer (y usar) otros recursos lingüísticos para los mismos fines; en este caso, el valor del futuro en el apartado contraargumentativo (*los animales tendrán o no tendrán*: yo no lo afirmo, no me pronuncio), y otros conectores: *pero, desde luego, y*, etc. Por otra parte, el tono general permite incluirlas más fácilmente en usos lingüísticos conversacionales. Pero para ello es necesario dotarlos de otros recursos, como en (20):

(20) Interlocutor A: ***Yo, lo que digo es que** los animales, capacidad de pensar **no tendrán**, pero desde luego **sufrir sí que sufren**. Y nosotros, los humanos, no tenemos derecho a causarles sufrimiento.*

Interlocutor B: ***Eso, eso es lo que yo también digo**. Para mí, los animales **tendrán** sus derechos o dejarán de tenerlos. **De lo que no cabe duda es de que** sienten. **Y yo sí que** tengo derecho a exigir que no se les haga sufrir.*

Interlocutor C: ***Pues yo, lo que pienso es que...***

Vemos en este ejemplo cómo en una misma actividad podemos combinar características textuales relacionadas a un tiempo con la argumentación, con la lengua oral y, dentro de ella, con la conversación¹²; y cómo, en cada uno de estos tres aspectos, se pueden incluir tanto estrategias discursivas como estructuras textuales y unidades de los diversos niveles del sistema (sintaxis, léxico, etc.). En cuanto a la lengua oral, debido a su presentación en un soporte meramente gráfico, el ejemplo no puede recoger características prosódicas y entonativas que forman parte necesaria de la capacidad de comunicación y, por tanto, del programa de contenidos. Las dificultades de

viene aquí justificado por razones de otro orden: la necesaria atención al contenido del discurso puede desaconsejar el tratamiento de temas en los que algunos de los alumnos puedan verse implicados emocionalmente en exceso; por eso se sustituye por un tema menos delicado.

¹² Y, dentro de la conversación, aún es posible descender más en la tipología y convertir la muestra en parte de una tertulia o debate con un cierto tono de formalidad, o acercarla a un tono coloquial. Todo ello se plasmará en opciones de vocabulario, sintaxis, fonética, etc.

orden práctico que ello comporta, más que un freno deben representar un estímulo para su superación.

4.3. Trabajo con marcadores textuales

El campo de los conectores discursivos y los marcadores textuales es otra de las fructíferas áreas de estudio abiertas y exploradas por la lingüística textual. En los últimos años se han publicado estudios de gran interés para la programación y la enseñanza de E/LE¹³. Una de las posibilidades de trabajo que se nos ofrecen es la de incluir en los programas un nuevo apartado dedicado a los conectores. Se trata, en nuestra opinión, de una posibilidad que resulta problemática por diversos conceptos; nos limitaremos aquí a señalar uno de ellos: el tratamiento monográfico de paradigmas lingüísticos ha quedado superado por las aportaciones de los programas de procedimientos y de tareas, que no consisten en otra cosa que en la realización de actividades de uso de la lengua acompañadas de atención a las formas lingüísticas necesarias para llevarlas a cabo, así como de otras unidades presentes en el *input* y relevantes por consideraciones de diverso orden. Parece mucho más pertinente una introducción paulatina de estas unidades y una atención a su lugar y función en el texto, que un tratamiento explícito y monográfico.

Veamos el ejemplo del marcador *pues*. Lo primero que hay que señalar es que, al igual que el resto de marcadores, se caracteriza por su plurifuncionalidad: no es lo mismo el *pues* de réplica que apreciamos en (21) que el consecutivo de (22) o la conjunción explicativa de (23)¹⁴:

- (21) —*Ahora quiero que hablemos de este asunto.*
—*Pues yo no.*
- (22) *Y ya sé que no puedo correr, pues no corro.*
- (23) *No han llegado, pues no se oye ruido.*

En ese sentido se hace más aconsejable un tratamiento de sus funciones vinculado a las que pueda desempeñar en los diversos tipos de texto a los que los alumnos se vean confrontados en cuanto discurso aportado. Si en lugar de guiarnos por listas de paradigmas y unidades gramaticales, realizamos un trabajo comunicativo y formal originado en los textos que requieran las diversas actividades comunicativas cuya ejecución programemos; y si, al mismo tiempo, nos preocupamos de que tales textos sean auténticos,

¹³ Pueden consultarse, en especial, los estudios teóricos de MARTÍN ZORRAQUINO y MONTOLÍO (1998), y las aplicaciones a la práctica de MARTÍNEZ (1997) y de MONTOLÍO (2000).

¹⁴ Los tres ejemplos han sido tomados de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, de los profesores BOSQUE y DEMONTE, editada en Madrid, en 1999 por la editorial Espasa-Calpe.

entonces no sólo aparecerán los conectores y otras unidades cuya función y valor nos suministra el análisis textual, sino que aquellos aparecerán suficientemente contextualizados ¹⁵.

En efecto, al igual que cualquier otro de los fenómenos lingüísticos que se desee tratar en la didáctica, conviene que su observación y uso estén debidamente contextualizados. Nuestra experiencia nos dice que los alumnos tienden a usar este tipo de unidades lingüísticas de acuerdo con dos factores: el nivel del dominio que poseen en la lengua (y su grado de seguridad subjetiva en el uso), y las actividades lingüísticas o tipos de texto que les proponamos producir. En perfecta coherencia con lo que nos dice la teoría sobre la conexión, determinados conectores tenderán a aparecer con mayor facilidad en determinados tipos de texto.

Veamos a continuación dos muestras de trabajo en las que aparecen los conectores: una para el nivel inicial (muestra A) y otra para un nivel superior (muestra B) ¹⁶.

Muestra A:

Practica con tu compañero: Para ir a otra ciudad...

A: —*Yo prefiero el tren, porque es más cómodo que el autobús ¿Y tú?*

B: —*Yo también prefiero el tren*

—*por lo mismo*

—*porque es más seguro*

—*Pues yo prefiero el autobús, porque es más rápido que el tren.*

—*Pues a mí me da igual.*

¹⁵ Añadamos aquí que las ventajas de tal procedimiento son válidas para otros fenómenos de usos lingüísticos. Piénsese, a modo de ejemplo, en el caso de los demostrativos. Puede abordarse su presentación y tratamiento bien desde una perspectiva morfológica tradicional, introduciendo el paradigma y las unidades que los componen, y centrándose en los valores de sus miembros y las oposiciones entre ellos; o bien puede abordarse desde las funciones que cumplen —básicamente deixis (referencia exofórica) y cohesión textual (referencia endofórica)—. O bien puede ponerse de relieve el conjunto de propiedades de sus distintos miembros al filo de su aparición en textos de diverso tipo: así, en textos orales conversacionales, podrá hacerse una primera introducción de la referencia anafórica a las palabras del otro (demostrativo de segunda persona en forma neutra —eso—), haciendo por el momento caso omiso de las funciones deícticas exofóricas que esta misma unidad puede cumplir, así como de las características que lo oponen a los otros dos miembros (**esto** y **aquello**); por el contrario, podrá relacionarse con otros recursos equivalentes (**lo que has dicho**, en donde está presente una de las propiedades, es decir, el género neutro, en el artículo **lo**) y, eventualmente con las formas concordadas (**esas cosas que dices**, **esa frase que has dicho**...); más adelante podrá introducirse el de tercera persona, generalmente complementado con una subordinada de relativo (**Aquello que dijiste**) y, aún más adelante, el de primera persona en iguales condiciones (**Esto que te digo/Esto que te voy a decir**); mientras que en textos escritos de tipo expositivo podrá introducirse, en un nivel avanzado, la referencia anafórica al propio discurso con los pronombres de primera y tercera persona, sin posibilidad de oposición con el de segunda: *La situación de los extranjeros será muy distinta si se trata de emigrantes o de turistas, pues mientras que éstos suelen ser bien recibidos en todas partes, aquéllos encuentran problemas de aceptación en muchos lugares*. Lo mismo puede decirse de los tiempos del pasado, o del contraste entre el indicativo y el subjuntivo, etcétera.

¹⁶ La de nivel inicial está tomada de V. BOROBIO (1996), *Curso E/LE*, Madrid, SM. La de nivel superior se ha trabajado con estudiantes universitarios del programa SÓCRATES; éstos, en su mayor parte, no sólo tenían un alto dominio de la lengua, sino que además procedían de facultades de estudios de lingüística general o aplicada, o de Filología Hispánica.

Esta muestra proporciona un ejemplo de discurso aportado, con la finalidad de que los alumnos puedan servirse de él para la práctica comunicativa, convirtiéndolo en a discurso generado. En cuanto discurso aportado, la muestra se aleja claramente del modelo de los clásicos diálogos que solían aparecer al principio de toda unidad, para adoptar una estructura distinta, encaminada precisamente a facilitar la práctica del discurso generado: obsérvese cómo el interlocutor B dispone de diversas opciones para formular su réplica. Obsérvese también cómo la opción que tome vendrá determinada por su punto de vista respecto del tema de que se está tratando, razón por la cual el significado de las expresiones que utilice y el valor personal de las mismas está presente en la práctica del aula: es una práctica comunicativa y significativa; del mismo modo, no puede hacer caso omiso del contenido del mensaje que ha oído, puesto que la formulación del suyo incluirá elementos de referencia al del otro (*también, lo mismo*)¹⁷.

En esta tesitura de práctica comunicativa, con atención al significado y a los recursos para transmitirlo, aparece el conector *pues*. El tipo de texto, la interacción que en él se está llevando a cabo y el lugar en el que aparece el conector harán más patente su valor y función, cuyo conocimiento y uso podrán acompañarse de diversas técnicas didácticas: desde la llamada de atención a su presencia al principio de las dos réplicas que contienen contraste de opinión, hasta la búsqueda de la expresión de tales réplicas en la lengua de los alumnos.

Muestra B:

La muestra que se ofrece a continuación es un texto para su comprensión y la ulterior ejercitación de un grupo de conectores. Lo interesante de esta actividad, a nuestro parecer, radica no sólo en que favorece la comprensión del fenómeno de la conexión textual y ayuda a desarrollar en los alumnos la sensibilidad lingüística, sino que además pone de relieve la función de los conectores como guías o indicadores presentes en la superficie textual, que contribuyen a orientar al lector haciéndole patentes —que no creando por sí mismos— unas relaciones entre proposiciones ya existentes en el texto. En este ejercicio, la actividad que se pide a los alumnos es meramente de reconocimiento y comprensión del texto y del valor y función de un grupo de conectores. Aun así, el texto y su explotación se presentan para un nivel superior o de perfeccionamiento.

Una combinación de este tipo de práctica con otras de carácter más productivo conducirá sin duda a un mejor dominio de los conecto-

¹⁷ Otro fenómeno interesante para el tratamiento didáctico, que no habrá escapado a la observación del lector, es la presencia de los pronombres sujeto de primera persona, obligada en esta secuencia textual, y su equivalente en el pronombre tónico con verbos como *me gusta, me parece*, etc.: «pues **a mí me** da igual».

res. La tarea de búsqueda, por parte de los profesores, de textos especializados para el tratamiento de aquellos puede verse facilitada si se tiene presente el modelo de las secuencias prototípicas que se ha comentado.

Actividad 1: El texto «La Boquería» es una columna del conocido periodista Pedro Altares, publicada en el mes de julio del año 2000 en la sección «Viajes» del suplemento dominical del periódico *El País*. Léelo y asegúrate de que entiendes todo lo que dice.

«La Boquería»

PEDRO ALTARES

Si Marcel Proust acierta cuando afirma que en el paladar se esconde una forma de la memoria, habrá que convenir que en la Boquería se encuentra una buena parte de la historia del gusto de Barcelona, incluso de todo el Mediterráneo. En las Ramblas, a medio camino entre la plaza de Cataluña y la plaza de Colón, cercano a edificios y lugares emblemáticos de la ciudad, la Boquería o mercado de San José, desafiando la época de los hiper y grandes superficies de alimentación, conserva una personalidad que tiene mucho que ver con la capacidad de Barcelona, y de toda Cataluña, para mantener paisajes urbanos y tradiciones, incluidas las gastronómicas. En este mismo lugar estuvo primero la iglesia de Santa María de Jerusalén, cuyo claustro, según nos cuenta Cirici Pellicer, se conserva asombrosamente en el 175 de la calle de Rosellón. Después llegaron los carmelitas, que edificaron el convento de San José.

En 1835, el día de Sant Jaume, multitudes enfurecidas quemaron todos los conventos de las Ramblas, y el de San José no se libra. El lugar devino en una gran explanada sobre la que poco a poco se van instalando los tenderetes de hortelanos, granjeros y mercaderes varios. Sobre este solar se edifica la actual estructura que da cabida al mercado de San José, que, como tantas cosas en Barcelona, es algo más que un mercado. La tradición ha evolucionado, *ma non troppo*. El concepto es el de mercado popular, con sus hileras de puestos donde se vocean las mercancías expuestas a la vista del comprador. Pero nada hay en la Boquería que no responda a un concepto de variedad y calidad que tiene escasos competidores en Barcelona ni en ninguna otra parte. Es un espectáculo único: como si todos los dones del mar y la tierra mediterráneos se dieran cita para estimular los cinco sentidos.

El País, domingo, 28 de mayo de 2000
Suplemento dominical «El Viajero» (p. 7)

Actividad 2: El artículo que acabas de leer no es exactamente el texto que apareció publicado en el periódico. Es una versión de la que se han suprimido algunos conectores textuales (versión 1). La presencia de estos conectores hace más fácil la comprensión del texto, y tu trabajo ahora consiste en volver a ponerlos en su sitio.

Ejemplo:

Si Marcel Proust acierta cuando afirma que en el paladar se esconde una forma de la memoria, habrá que convenir que en la Boquería se encuentra una buena parte ___ 1 ___ de la historia del gusto de Barcelona, ___ 2 ___ incluso de todo el Mediterráneo.

1.—No ya

2.—_____

Para ello dispones de una lista de los ocho conectores que faltan. Dispones también de una versión del artículo en la que se señala el lugar de donde ha desaparecido un conector (versión 2).

Texto, versión 2:

Si Marcel Proust acierta cuando afirma que en el paladar se esconde una forma de la memoria, habrá que convenir que en la Boquería se encuentra una buena parte ___ 1 ___ de la historia del gusto de Barcelona, ___ 2 ___ incluso de todo el Mediterráneo. En las Ramblas, a medio camino entre la plaza de Cataluña y la plaza de Colón, cercano a edificios y lugares emblemáticos de la ciudad, la Boquería o mercado de San José, desafiando la época de los híper y grandes superficies de alimentación, conserva una personalidad que tiene mucho que ver con la capacidad de Barcelona, y de toda Cataluña, para mantener paisajes urbanos y tradiciones, incluidas, ___ 3 ___, las gastronómicas. En este mismo lugar estuvo primero la iglesia de Santa María de Jerusalén, cuyo claustro, ___ 4 ___, según nos cuenta Cirici Pellicer, se conserva asombrosamente en el 175 de la calle de Rosellón. Después llegaron los carmelitas, que edificaron el convento de San José.

En 1835, ___ 5 ___ el día de Sant Jaume, multitudes enfurecidas queman todos los conventos de las Ramblas, y el de San José no se libra. ___ 6 ___ el lugar devino en una gran explanada sobre la que poco a poco se van instalando los tenderetes de hortelanos, granjeros y mercaderes varios. Sobre este solar se edifica la actual estructura que da cabida al mercado de San José, que, como tantas cosas en Barcelona, es algo más que un mercado. ___ 7 ___, la tradición ha evolucionado, *ma non troppo*. El concepto es el de mercado popular, con sus hileras de puestos donde se vocean las mercancías ex-

puestas a la vista del comprador. Pero nada hay en la Boquería que no responda a un concepto de variedad y calidad que tiene escasos competidores ni en Barcelona ni en ninguna otra parte. ___ 8 ___ es un espectáculo único: como si todos los dones del mar y la tierra mediterráneos se dieran cita para estimular los cinco sentidos.

Lista de conectores que faltan:

- a) *de hecho*
- b) *de modo que*
- c) *no ya*
- d) *por cierto*
- e) *por supuesto*
- f) *precisamente*
- g) *realmente*
- h) *sino*

Clave de respuestas: 1/c, 2/h, 3/e, 4/d, 5/f, 6/b, 7/a, 8/g.

5. Conclusiones

Llegado a este punto, más de un lector se preguntará con razón: pero, ¿qué lengua enseñar? Pues, siendo cierto todo lo anteriormente expuesto, no lo es menos que los distintos tipos de variedades pueden discurrir transversalmente a otras variedades: si estamos hablando del discurso conversacional oral, no tendremos más remedio que reconocer que presenta variación entre lugares geográficos (no es el mismo en Madrid que en Buenos Aires), entre grupos sociales (no lo es entre jóvenes universitarios que entre funcionarios jubilados), entre situaciones de comunicación (no lo es entre familiares que entre desconocidos); y esa variación afecta a muy diversos planos de la actuación lingüística. ¿No será, entonces, mucho más seguro —puede preguntarse el lector— volver a una abstracción generalizadora?

Sin duda, ésa es una posibilidad: la gramática y el vocabulario básicos junto a la pronunciación más neutra. Sólo que no es precisamente la más fácil de realizar y, desde luego, no es la más eficaz como apoyo al aprendizaje. ¿Cuál es la realidad en el contexto de aprendizaje natural, tanto de la primera lengua como de cualquiera otra que se aprenda? No otra que el contacto con la máxima concreción en cuanto a todos los parámetros: un contacto interactivo con textos y hablantes reales permite una primera aproximación a la lengua, y desde ella, una competencia que establece generalizaciones y reconoce las variedades en cuanto tales; en contacto con esas variedades se desarrollan las competencias variables que permiten su aprendizaje.

¿No será éste, podemos preguntarnos nosotros, el camino más efectivo hacia el aprendizaje del español? Dejemos que el estudiante entre en contacto con la realidad de la lengua, en sus diversas manifestaciones, y ayúdemosle a hacer las siguientes cosas:

- entender el mensaje que contienen esas manifestaciones lingüísticas,
- reconocer los parámetros inherentes a su variedad,
- reconocer en ellas rasgos, unidades y recursos expresivos que pueda interiorizar,
- desarrollar estrategias para enfrentarse a otras manifestaciones lingüísticas.

A modo de aproximación a la elaboración de un programa se propone la siguiente tabla de criterios en cuanto a la selección de textos que llevar al aula, así como los que generar en ella:

CUADRO 4

	<i>Textos-fuente</i>	<i>Textos-producto</i>
Variedades geográficas.	Máximo localismo. Gran diversidad.	Opción del alumno. Un solo modelo.
Variedades sociales.	No excesivamente marcados. Limitar diversidad.	Opción del alumno. Un solo modelo.
Situaciones de comunicación.	Máxima concreción. Gran diversidad.	Opción, condicionada, del alumno. Variedad de modelos.

En cuanto a las variedades geográficas, parece recomendable facilitar desde el principio el acceso a la comprensión de la mayor parte posible de ellas, si bien es conveniente ceñirse a una como hilo conductor del curso; se elegirá para ello la que resulte más próxima al estudiante, bien por sus intereses personales (intención de viajar a una determinada zona) bien por su situación de hecho (contacto directo con dicha zona). A su vez, esta variedad será la que servirá de modelo a la producción de textos.

En cuanto a las variedades sociales, las que estén excesivamente marcadas pueden quedar excluidas de los cursos generales. Jergas, modalidades arcaizantes o innovadoras y efímeras pueden resultar curiosas y entretenidas, pero poco efectivas. En cuanto a la producción de textos, el alumno elegirá aquella variedad que mejor se acomode a su identidad personal, que mejor le permita expresarse.

Por fin, las situaciones de comunicación habrán de permitir al alumno detectar en los textos aportados las distintas variaciones de registro, sin cuya adecuada interpretación, su comprensión de los textos será deficitaria

cuando no errónea. Para su producción parece necesario equiparle con una mínima capacidad de movilidad entre registros, que será mayor o menor según sus objetivos de aprendizaje.

Todo ello deberá ir acompañado de una cuidadosa presentación de los distintos textos aportados, en la que el contexto de uso sea claramente reconocible. Ello no sólo facilitará la comprensión del contenido del texto, sino que dará claves en cuanto a las opciones lingüísticas que los autores de los textos hayan efectuado.

6. Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992), *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- ADAM, J. M. (1997), «Los textos: heterogeneidad y complejidad», en F. J. CANTERO, A. MENDOZA y C. ROMEA (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, pp. 3-12.
- ADAM, J. M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, París, Nathan.
- BASSOLS, M. M. y TORRENT, M. A. (1997), *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatística*, Barcelona, Ariel.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1992), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997), *Temas, remas, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros.
- LLOBERA, M. y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- LLOBERA, M. (1995), «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras», en M. SIGUÁN (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, XVIII Seminario sobre «Lenguas y educación», Barcelona, Horsori.
- MARTÍNEZ, R. (1997) *Conectando Texto*, Barcelona, Octaedro.
- MORTARA, GARAVELLI, B. (1991), *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra.
- MONTOLÍO, E. (Coord.) (2000), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel.
- WERLICH, E. (1975), *Typologie der texte*, Munich, Fink.