

TEXTOS Y PROCESOS DISCURSIVOS EN EL AULA DE E/LE

ROSARIO ALONSO Y PABLO MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Cuando nos planteamos diferenciar los dos conceptos básicos en los que hemos querido basar esta ponencia -TEXTO y DISCURSO- hay unanimidad casi total en definir DISCURSO como el proceso de construcción del texto, un proceso interactivo de negociación entre los interlocutores determinado por todas las circunstancias que rodean la situación de comunicación. El TEXTO, por lo tanto, se puede caracterizar como el resultado de este proceso, el conjunto de mensajes producidos durante el intercambio comunicativo. Así, por ejemplo, cualquier fragmento de noticia del periódico de hoy que nos dispongamos o leer podemos verlo globalmente como TEXTO, cargado de información y listo para que cualquiera de nosotros pueda enfrentarse a él sin problemas. Pero la persona o personas que lo escribieron tuvieron que plantearse, entre otras cosas, cómo organizar el contenido para que el lector ahora pueda recibir la noticia de forma clara; qué aspectos de la información total de la que disponían sobre el tema podían eliminarse, bien porque se habían incluido en otras noticias sobre el mismo asunto, bien porque se habían tratado en días anteriores, o bien porque pertenezcan a un conocimiento más general del mundo; debieron plantearse, también, el alcance de la noticia, el tipo de público lector del periódico, etc. Todas estas cuestiones derivadas del proceso de construcción del texto, previas o paralelas a dicho proceso, pertenecen al ámbito de lo que hemos llamado DISCURSO.

Lógicamente, si el proceso del discurso está determinado por las circunstancias que rodean a la comunicación, entonces no todos los discursos ni sus productos o textos

pueden ser considerados iguales, y las diferencias tendremos que extraerlas de un análisis de las características tanto del proceso como de las circunstancias.

Por un lado, hay un tipo de discurso, el discurso oral, cuyo texto se construye en tiempo real, es decir, su producción no puede ser dissociada del paso lineal del tiempo. En este tipo de discurso, el texto tiene una "estructura temporal interna". Por otro, hay discursos, los discursos escritos, cuyo texto no tiene tal estructura temporal asociada directamente a la linealidad del proceso de producción, sino que más bien su realización material es de naturaleza espacial.

En esta ponencia nos vamos a centrar en el análisis de los discursos del segundo tipo, en los procesos de producción de textos escritos. Pero antes nos parece necesario hacer otra distinción entre lo oral y lo escrito que puede ayudarnos a desarrollar una tipología textual más útil y amplia: el discurso, como hemos dicho, supone un proceso interactivo de negociación, pero en el discurso oral este proceso es abierto y recíproco, permite una contribución inmediata al desarrollo de la comunicación, en tanto que en el discurso escrito el proceso es cerrado y no-recíproco. Esto no quiere decir, claro está, que en este último caso no exista interacción en la negociación comunicativa, tan sólo debe llevarnos a entender que funciona de otra manera: el escritor debe conducir su interacción adoptando los roles de los dos participantes; como no es posible una reacción inmediata debe predecir "lo que es probable" y tener en cuenta cualquier posible equívoco producido por falta de conocimiento compartido. En otras palabras: si estamos de acuerdo en que en el proceso de negociación inherente al discurso toda contribución se hace teniendo en cuenta ese conocimiento que compartimos con nuestro interlocutor y seleccionando la información que en ese momento consideramos relevante para la consecución de nuestras intenciones, entonces, la realización de cualquier texto escrito implicaría anticipar mentalmente todos estos aspectos para facilitar la interpretación al interlocutor y lograr así el éxito de la comunicación.

Todo lo que acabamos de exponer nos sirve para justificar, en el nivel pedagógico, un principio que desarrollaremos a lo largo de esta ponencia: el aprendiz debe tener siempre una idea clara de a qué interlocutor se dirige y qué conocimiento compartido puede asumir. Si esto no se da, el trabajo de poner palabras en un papel deja de ser una actividad social y se convierte en un mero ejercicio lingüístico.

En la primera página del apéndice, hay algunos textos resultado de un experimento que nos sugirió la lectura de un texto de H. G. Widdowson. A pesar de que, finalmente, el producto de la actividad nos llevó a conclusiones que distaban mucho de nuestras hipótesis iniciales, el planteamiento del problema sigue resultando válido. Pero no adelantemos acontecimientos.

Widdowson sostiene que los problemas que puede suscitar la producción escrita en una lengua extranjera se derivan estrictamente de cuestiones textuales, no discursivas; es decir, si presuponemos que el aprendiz de español posee en su lengua materna una

serie de mecanismos susceptibles de ser transformados en estrategias para crear un determinado tipo de texto, podríamos deducir sin mayor problema que la tarea que tiene que llevar a cabo consiste simplemente en verbalizar, textualizar en la lengua objeto, algo que ya domina. Por tanto, lo fundamental sería insistir en cuestiones morfosintácticas y léxicas, subordinadas siempre a su contextualización en el proceso del discurso, para lograr un desarrollo pleno de las destrezas de nuestros alumnos respecto de la escritura.

Pues bien, partiendo de esta hipótesis, propusimos a una clase de nivel avanzado la realización de una tarea compleja, en la que el objetivo, el interlocutor al que se dirigían, la información compartida y el tipo de texto adecuado a la situación les fueron explicados claramente.

Las instrucciones y el proceso de desarrollo de la actividad en el aula podrían resumirse del modo siguiente: comenzamos entregándoles una estadística sobre la situación de la población femenina en España y otros países europeos, con información relativa al trabajo, número de hijos, divorcio, permiso de maternidad y aborto.

Después de la presentación y debate del tema, les sugerimos que adoptaran una postura cercana a la que podría sustentar el partido en el gobierno, con el propósito de que defendieran la política laboral y social, con respecto a la mujer, que mantendría el Ministerio de Asuntos Sociales, por ejemplo; o bien, que intentaran defender los argumentos que aduciría el partido de la oposición sobre el mismo problema. En ambos casos, debían anticipar posibles reacciones de la parte contraria y buscar contraejemplos que les ayudaran a justificar sus tesis. El resultado de estas reflexiones quedaría plasmado en un artículo periodístico de carácter formal para acompañar a la gráfica que habían examinado al comienzo de la actividad.

Para corroborar la hipótesis de la que partíamos, decidimos presentar al mismo tiempo esta tarea a un grupo de estudiantes españoles, con el fin de comprobar en qué puntos diferían, qué mecanismos usados por los hablantes españoles no aparecían en los textos de los alumnos extranjeros. Es decir, pensábamos que los hablantes nativos llevarían a cabo la tarea correctamente, tanto en lo referente a la organización de la información como a aspectos puramente gramaticales, mientras que nuestros estudiantes de español, si bien serían capaces de trasladar el modelo que ya poseían en su lengua a la producción del artículo periodístico, se encontrarían con dificultades de adecuación de registro, de instrumentos de cohesión y, por supuesto, gramaticales.

Los resultados fueron sorprendentes.

El grupo de alumnos extranjeros no demostró ser capaz de transferir al español las destrezas y estrategias que les suponíamos en su lengua materna: los textos que escribieron no se adecuaban a la tarea, la articulación de su discurso era bastante pobre y la existencia de un posible modelo subyacente, más que dudosa. Pero, lo que realmente nos dejó estupefactos fueron las composiciones de los nativos. Los textos A,

B, C y D de la primera página del apéndice son sólo una muestra de varios ejercicios escogidos al azar. Lo menos hiriente que podemos decir es que, en la mayoría de los casos, no se entienden. Hemos de señalar que el grupo objeto del experimento se encuentra en el tercer curso de una carrera de "letras", de edades y cultura similares a las del grupo de extranjeros.

A tan catastróficos resultados había que encontrarles una explicación. Puesto que el fracaso no se debía a la incapacidad para buscar ideas, hechos o contenidos que expresar, ya que disponían de material suficiente para elaborar el texto, habría que deducir que las dificultades surgían en el proceso de creación del discurso: si antes dijimos que el escritor debe adoptar el doble rol de emisor y receptor, el fallo parecía encontrarse en la impericia para situarse en el punto de vista de este último.

Esta distinción, la del doble papel que debe adoptar el escritor, parte de la también doble funcionalidad que asigna Widdowson a la lengua: la conceptual y la comunicativa. La FUNCIÓN CONCEPTUAL (ideativa, en la terminología de Halliday) consiste en la relación que establece el hablante con el entorno, el control de la realidad que, hasta cierto punto, nos permite la lengua. Esta función conceptual es la que nos permite formular proposiciones, mientras que la FUNCIÓN COMUNICATIVA (interpersonal, en la terminología de Halliday) nos otorga la posibilidad de hacer esos conceptos y proposiciones accesibles a nuestros interlocutores, es decir, nos permite comunicar nuestras ideas. Estas dos funciones, potencialmente en conflicto, se reconcilian en el proceso del discurso mediante la negociación del sentido, es decir, en el uso social de la lengua. Podemos adelantar que, en la construcción de textos ocurre algo parecido: el escritor tiene ciertas intenciones comunicativas -lo que más adelante llamaremos macroactos verbales: informar, convencer, ordenar...- y para llevarlas a cabo necesita de ciertos hechos, estados de cosas, argumentos, que aportar a su discurso. Pues bien, la búsqueda de esas ideas, argumentos, puntos de vista, etc., su conceptualización y formulación en proposiciones, el "contenido" de lo que pretende comunicar, es lo que Widdowson llama ACTO FOCAL, que se correspondería con la FUNCIÓN CONCEPTUAL de la lengua; en tanto que aquello que hace posible la comprensión por parte del lector de ese contenido, el modo de hacer accesibles sus ideas, que estaría relacionado con la FUNCIÓN COMUNICATIVA de la lengua, es lo que este autor denomina ACTO CAPACITADOR (*ENABLING ACT*).

El acto focal tiene que ver con el papel del escritor y el capacitador con el del lector, en el sentido de que supone la anticipación de reacciones que puedan impedir la transmisión correcta del mensaje.

Partiendo de la base de que la comunicación supone, al menos en este caso, transferencia de información desde el contexto de conocimiento del mundo de A al de B, y de que las reglas lingüísticas -en sentido amplio- deben facilitar esa transferencia, habría que buscar el modo apropiado de aplicar la enseñanza y aprendizaje de esas reglas al proceso de producción discursiva, de modo que se subordinen a la creación de discursos coherentes y eficaces.

Nos pareció oportuno recurrir a la planificación de textos con ayuda de MODELOS, bien proporcionados por nosotros, bien creados por ellos a partir de muestras que se adecuaban a la situación específica que pudiera exigirles la realización de una tarea compleja.

La justificación de tal acercamiento a la enseñanza de la producción textual se basa en el enfoque psicológico cognitivo. En efecto, no aprendemos conductas directamente, sino mediante la adquisición de PROCEDIMIENTOS de orden superior, de reglas y principios que a su vez generan conductas aplicables a múltiples situaciones. Queremos decir que la enseñanza de modelos textuales no se restringe a la elaboración de un texto específico sino a la práctica de construcción de esquemas que sirven de modelo para la creación de muchos tipos de textos.

El proceso de elaboración de estos modelos sería tanto inductivo como deductivo, en el sentido de que el alumno, de los ejemplos textuales que se le ofrecen, extrae la información que necesita, ya sea sobre la organización de los contenidos o sobre los ítems léxicos propios del tipo de texto que tenga que producir, creando así su propio modelo, al tiempo que parte de un esquema general superior al que integra ese nuevo modelo creado.

En definitiva, los alumnos elaboran y comunican información relevante, y aplicamos este concepto en un doble sentido: por un lado, a los procesos cognitivos que el aprendiz lleva a cabo (confirmar y/o cambiar asunciones, incorporar información nueva, desechar presupuestos no válidos...); y por otro, al que se plasma directamente en la realización de los objetivos que se les proponen, esto es, lo que Drop llama MACROACTOS VERBALES: informar, convencer, instruir-ordenar y establecer relaciones sociales. No creemos que exista contradicción entre esta clasificación de macroactos en el sentido de propósitos u objetivos generales y la que mencionamos anteriormente de Widdowson: función conceptual / actos focales y función comunicativo/actos capacitadores; pues el primer paso en la planificación de un modelo para la producción de un texto sería decidir qué macroacto deseamos llevar a cabo y, a partir de él, poner en marcha el mecanismo de búsqueda de hechos y argumentos (actos focales, inventio) a los que posteriormente, en el desarrollo de ese modelo, aplicaríamos los actos capacitadores (dispositio) que estructuran, dan forma al contenido de nuestro discurso, es decir, los actos capacitadores y la planificación del modelo textual se producirían al mismo tiempo. Además, hemos elegido esta clasificación de "propósitos", que puede pecar quizá de general, porque el criterio de categorización nace de la finalidad del discurso, a saber, se centra en el "oyente-lector" que es, finalmente, el que otorga al texto significado y coherencia. Lo hemos elegido también porque, como ya hemos mencionado, el discurso es fundamentalmente un proceso interactivo.

La tipología textual basada en el oyente no es, desde luego, un instrumento teórico moderno. Como todos ustedes pueden suponer, nació con la RETÓRICA, con el arte y la

doctrina de la comunicación efectiva, de la adecuación del discurso a la situación; y ya entonces, los grandes oradores señalaron que el elemento esencial del aprendizaje de las técnicas de persuasión eran las EXERCITACIONES: copiar modelos.

Pues bien, siguiendo los patrones clásicos, eso fue lo que hicimos, dar a nuestros alumnos un modelo.

Creamos un breve comentario de los gráficos de la *Europa de las Mujeres* (p. 2 del apéndice), e hicimos hincapié, sobre todo, en la disposición de la información y en el público al que iba dirigido el texto que ellos debían escribir después, a partir de una estadística de periódicos españoles. Se trataba de que, según los datos del número de lectores, sexo, edad, clase social e instrucción, los alumnos compararan el tipo de lector de los diarios *ABC* y *El País* -escogimos estos dos periódicos porque eran los más conocidos por ellos- e intentaron interpretar las diferencias que encontraron en relación con la línea ideológica de ambas publicaciones, de nuevo en un artículo formal.

También esta vez fueron sorprendentes los resultados, tanto en los textos de los nativos como en los de los alumnos extranjeros. Llevamos a cabo el experimento en los mismos grupos y seleccionamos los textos de los mismos sujetos (ver pp. 3 y 4 del apéndice).

En general, el contenido de los comentarios se mantuvo al mismo nivel que en el ejercicio anterior, es decir, lo que mencionamos como acto focal no experimentó grandes variaciones. Sin embargo, la exposición de los argumentos, las aclaraciones, las elaboraciones, las explicaciones y conclusiones¹ que extraen de la tesis que se proponen demostrar resultan, en la mayoría de los casos, si no verdaderos, al menos verosímiles. La forma de exposición que se proponía en el modelo, y que fue seguido en mayor o menor grado por la práctica totalidad de los alumnos, era bastante simple: una generalización, dos hechos que servían como ejemplo y las posibles causas de cada uno de ellos.

Al estar preocupados por mantener un hilo conductor que apoyara las afirmaciones que pretendían exponer, hubieron de tener en cuenta que para la comprensión correcta de cualquier enunciado del texto debían remitirse a un contexto común que compartían con el posible interlocutor desde la primera frase. En efecto, si la elección del contexto de interpretación adecuado depende del lector, la tarea de los alumnos debía ser facilitarle el camino limitando posibles ambigüedades de modo que el coste de procesamiento fuera mínimo, es decir, había que hacer conscientes a los estudiantes de que también en la escritura es necesario ser cooperativo, adecuarse a la situación, no dar ni más ni menos información de la necesaria, evitar referirse a aquello sobre lo que no se está seguro, ser claro. En definitiva, ser relevante.

¹ Una propuesta más amplia de clasificación de aspectos de la organización de la información en los textos es la que hace C. Henner Stanchina, que acuña el término ACTO DE ESCRITURA para cada una de estas funciones.

Como resultado de esa necesidad de pertinencia en la exposición, las producciones mejoraron sensiblemente en cuanto a cohesión y coherencia se refiere.

Hasta aquí hemos visto cómo a partir de una hipótesis sobre la enseñanza / aprendizaje de un aspecto del discurso, planteamos una actividad que nos obligó a desechar tales presupuestos iniciales, y cómo la reflexión en clase sobre modelos textuales puede ayudar a mejorar las producciones escritas de nuestros alumnos.

Pero, ¿qué es lo que echábamos de menos en las primeras composiciones escritas por estudiantes españoles y extranjeros y que hemos intentado solucionar, al menos en parte, trabajando a partir de esos modelos textuales? Si leyéramos una a una detenidamente, podríamos señalar múltiples y variadas incorrecciones que van más allá de lo estrictamente gramatical: mezcla de ideas, organización caótica de la información en el texto, inadecuación al medio de comunicación y al tipo de receptor propuestos, intenciones muy poco claras y uso incorrecto de conectores formales y recursos de correferencia. Todos estos aspectos no son más que componentes de la COHERENCIA DEL DISCURSO, es decir, la adecuación del discurso a la situación de comunicación. La coherencia, como hemos dicho, descansa sobre varios aspectos previos o paralelos al proceso de escritura, y que lo determinan absolutamente: una carta, por ejemplo, dirigida a un pariente lejano con el que no se ha mantenido contacto desde hace tiempo para pedir la devolución de un dinero prestado años atrás, exige a la persona que la escribe tener en cuenta la relación que mantiene con su interlocutor, el conocimiento compartido que determinará la información / contenido de la carta, la disposición de esa información y el lenguaje apropiado para la consecución de sus intenciones. Todo ello hará que el receptor, el supuesto pariente moroso, interprete adecuadamente el texto. La coherencia, así, es condición indispensable para una recepción satisfactoria; su función es precisamente esa: permitir al lector del texto interpretar correctamente las intenciones del escritor.

Pero vayamos por partes. A partir de la lectura de numerosos autores que han estudiado la enseñanza y aprendizaje de problemas del discurso en la producción escrita, nos planteamos una nueva hipótesis de trabajo: es preferible -opinan dichos autores- tratar en clase cada uno de los aspectos que conforman la coherencia discursiva por separado, esto es, elaborar actividades específicas para desarrollar cada uno de estos aspectos individualmente. Y decidimos comenzar trabajando con problemas de COHESIÓN FORMAL, y ello por un doble motivo: en primer lugar porque era éste el aspecto en el que se hacía más hincapié en la bibliografía consultada y, en segundo lugar, porque en la comunicación escrita la relación de interdependencia entre cohesión y coherencia es mucho más estrecha que en la comunicación oral.

La cohesión de un texto descansa en los mecanismos utilizados para unir las oraciones que lo conforman. O mejor, y en palabras de Halliday, "la cohesión tiene lugar cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de la de otro: uno presupone al otro en el sentido de que no puede ser decodificado satisfactoriamente a

no ser que recurramos a él". Los mecanismos de cohesión a los que nos referimos pueden ser GRAMATICALES: referencia, sustitución, elipsis; LÉXICOS: sinonimia, hiponimia, nominalizaciones... o de COHESIÓN FORMAL, conectores que hacen explícitas las relaciones lógicas que existen entre las oraciones: de causa, de oposición, disyuntivas, etc.

Nos pusimos manos a la obra y el resultado fue la actividad que titulamos *Conectores discursivos* (ver apéndice). Obviamente, se trataba de presentar en clase una serie de conectores formales que indican distintos tipos de relaciones, pero en lugar de exponer dichas relaciones directamente a los alumnos preferimos que ellos las dedujeran a partir de la lectura de un texto. Así, trabajando en parejas, los aprendices debían ponerse de acuerdo y formular hipótesis sobre el valor que asignaban a cada conector; después, y en una puesta en común de toda la clase con el profesor, se aclaraban las dudas que hubieran podido surgir y se explicaban las diferencias entre los conectores de cada grupo.

Una vez que la parte teórica estaba más o menos solucionada, se les proponía a los alumnos que, de nuevo en parejas, reflexionaran sobre el tipo de relación que se daba entre cinco pares de frases y decidieran cuál era el conector más apropiado para expresar tal relación. Dado que en algunos casos las posibilidades eran más de una, aprovechamos para insistir en cómo cada posibilidad refleja una intención diferente del emisor. Por ejemplo, entre las dos oraciones de C podemos colocar *de hecho* o *por lo tanto*. En el primer caso, *los cactus no necesitan mucha agua DE HECHO pueden crecer en el desierto*, el segundo elemento apoya el argumento del primero, y la segunda posibilidad, *los cactus no necesitan mucha agua POR LO TANTO pueden crecer en el desierto*, indica que el emisor sólo pretende extraer una consecuencia.

Por último, y planteada ya como práctica individual, les pedimos que escribieran un texto, siguiendo el modelo de la noticia que leyeron al comienzo de la actividad, y debían organizarlo de manera que aparecieran algunos de los marcadores previamente presentados.

Hasta aquí todo bien, todo parece, o al menos a nosotros en su momento nos lo pareció, normal: pretendíamos presentar un aspecto de la cohesión textual a partir de la reflexión en clase con algunas actividades que no exigieran la intervención única del profesor sino, al contrario, la participación de todos los alumnos. Sin embargo, nos topamos inmediatamente con la realidad de los resultados a los que nuestra hipótesis inicial nos había llevado: las producciones escritas realizadas por los alumnos en la última tarea de la actividad nos exigieron dar marcha atrás y plantearnos qué es lo que había ocurrido. Un buen ejemplo, y no el peor de los que recibimos, es el que aparece en el apéndice. El alumno o alumna que lo realizó siguió al pie de la letra las instrucciones, escribió un texto en el que aparecían los conectores indicados y, sin embargo, el resultado, como el de la mayoría de sus compañeros, no respondió en absoluto a lo que nosotros esperábamos.

Plantearse por qué fracasa una actividad que consideramos plenamente justificada es algo que no siempre hacemos. Normalmente nos limitamos a archivarla con la sana intención de modificarla algún día; otras veces la arrojamos sin más a la papelera arrepintiéndonos de las horas que nos llevó prepararla. Sin embargo, pensamos que es útil muchas veces analizar los motivos del fracaso para evitar caer de nuevo en la misma trampa.

Así, si volvemos por un momento a la diferencia que establecimos al principio entre texto y discurso (texto como resultado y discurso como proceso adecuado a la situación de comunicación) podremos ver claramente que desde una perspectiva textual, en el ejemplo que hemos presentado de nuestro aprendiz, sólo es posible considerar incorrecto el uso de uno de los conectores (DE HECHO) que utiliza con un valor causal (“algunas plantas crecen allí, DE HECHO hay agua en el subsuelo”) Pero donde encontramos los problemas más serios es en el ámbito del discurso. Antes hablamos de coherencia como condición de aceptabilidad del discurso: la adecuación de éste a todo lo que conforma la situación de comunicación. Pues bien, no hay que fijarse mucho para darse cuenta de que toda la actividad número 3 está desligada de cualquier situación de comunicación imaginable. El alumno ignora a quién se está dirigiendo, qué conocimiento compartido con un supuesto interlocutor puede presuponer, qué finalidad persigue al escribir el texto y, en consecuencia, se enfrenta a la tarea sin saber qué tipo de información puede considerar relevante, cómo debe distribuirla o a qué registro debe adaptar su lenguaje. El aprendiz realiza una tarea exclusivamente lingüística, eso sí lo sabe, y en ese sentido su producción es prácticamente intachable: ha resuelto sin apenas tropiezos el problema de la cohesión textual que facilitan los marcadores, pero ha dejado de lado, porque la tarea no lo exigía, todo lo que tiene que ver con la coherencia discursiva.

A partir de estas reflexiones nos planteamos dos cuestiones derivadas de nuestro pequeño fracaso en clase. En primer lugar nos dimos cuenta de que cuando pedimos a los alumnos que escriban algo, generalmente lo hacemos para comprobar el grado de asimilación de éste o aquel contenido gramatical que previamente hemos expuesto en clase y, por supuesto, los receptores / correctores de los textos somos los profesores, casi nunca otros compañeros u otras personas; observamos, en segundo lugar, que en el proceso de corrección uno tiende normalmente a centrar su atención sólo en incorrecciones gramaticales y léxicas².

² Comprobamos durante la realización de la tarea en clase que nuestros estudiantes encontraban inmediatamente las palabras que en su lengua expresan las relaciones semánticas que pretendíamos enseñar. DE HECHO en inglés se dice IN FACT y en francés EN FAIT, y seguramente toda lengua tenga un mecanismo de expresión que sirva para reforzar con un ejemplo un argumento previo. En este punto viene bien tener en cuenta lo que dice Van Dijk en *Texto y contexto* sobre los conexiones lógicas: la conexión no depende de la presencia de conectores, éstos no hacen que las oraciones se conecten; la conexión entre las proposiciones de dos oraciones está determinada por la RELACIÓN DE LOS HECHOS denotados por ellas. Volviendo a nuestro ejemplo, si los aprendices entienden sin mucho problema las oraciones que les proponemos conectar, y, lógicamente, tenemos que asegurarnos de que las entiendan antes de proponerles realizar la tarea, lo único que van a necesitar es la expresión lingüística que haga explícita tal relación. Todo esto corrobora de forma bastante clara la impresión que tuvimos del

Trabajar con conectores textuales de forma aislada es, como nos mostraron los resultados, la peor forma de presentar en clase los aspectos lingüísticos de este componente de la coherencia textual. Ocurriría lo mismo si hiciéramos una práctica parecida con cualquier otro mecanismo de cohesión: nominalizaciones, por ejemplo, dentro de los mecanismos léxicos, o elipsis, dentro de los gramaticales: presentar a nuestros estudiantes estos mecanismos al margen de los demás supone, a nuestro parecer, desvirtuar la realidad de tener en cuenta todos estos aspectos al crear textos en la lengua que están aprendiendo.

Cuando uno escribe en su lengua materna, por supuesto no se plantea previamente cómo va a dar cohesión a su texto: los problemas se van solucionando a medida que aparecen en función de múltiples aspectos, la información ya introducida, las ideas que pretendemos exponer a continuación, cómo queremos relacionar unas con otras, etc. Utilizamos los mecanismos de cohesión según vamos necesitando en la creación del texto.

Por eso nos parece más sensato proponer tareas o actividades en clase para cuya realización los aprendices se vean en la NECESIDAD de usar los recursos de cohesión textual.

Esa es precisamente la función de la actividad 4 (ver apéndice). La tarea tiene tres partes: en primer lugar damos a cada alumno un dibujo, una sola viñeta de las diez que componen la historia. Por turnos, cada uno va describiendo a sus compañeros lo que pasa en su dibujo para después ponerse entre todos de acuerdo con el fin de decidir cuál es el orden lógico de la secuencia. Dado que no es fácil retener en la memoria lo que cuentan otros nueve compañeros, les decimos que pueden tomar notas a medida que se desarrolla la actividad. Una vez que entre todos llegan a un acuerdo y lo comprueban con el dibujo completo, les pedimos que cada uno escriba lo que ocurre en su viñeta. El resultado de esta segunda parte de la actividad, cuando ponemos juntas las diez aportaciones de los alumnos, es siempre algo parecido a lo que tienen ustedes al comienzo de la página 6.

Cuando leemos el “texto” en voz alta en clase, todo el mundo está de acuerdo en que más o menos hemos contado una historia, que el contenido responde al de los dibujos donde se narra el accidente, pero que, desde luego, no es la forma más adecuada para relatar un suceso.

A partir de ahí, planteamos la posibilidad de CORREGIR esta primera aproximación y para ello le pedimos que, o bien toda la clase, si el número de alumnos lo permite, o bien en grupos, reescriban el texto manteniendo todo lo que puedan de la información contenida en sus propuestas escritas anteriores. Es decir, no se trata de volver a contar la historia a partir de las viñetas, sino de hacerlo a partir de las frases con las que han

comportamiento de los alumnos en clase: los conectores textuales son interpretados por ellos como problemas léxicos y como tales pensamos que es mejor plantearlos en clase.

descrito las viñetas.

Y es en esta tercera fase de corrección donde los aprendices van a tener que plantearse, para poder llevar a cabo satisfactoriamente la tarea, todos los problemas de cohesión textual: disponen de la información en bruto y el trabajo de reflexión que se les propone tiene como objetivo dar forma a esos contenidos para convertirlos en un texto que ellos van a poder reconocer como normal.

El ejemplo que aquí les presentamos es el resultado del trabajo de un grupo de alumnos de nivel Intermedio con el que habíamos trabajado la oposición imperfecto / indefinido en días anteriores; por eso aprovechamos para pedirles que recontaran la historia en pasado.

El resultado del trabajo de uno de los grupos lo hemos añadido, a modo de ejemplo, al final de la página 6 del apéndice.

Se presentan subrayados algunos de los recursos que necesitaron estos alumnos para dar cohesión al texto que escribieron. Como puede fácilmente comprobarse, durante el proceso de escritura hubieron de resolver problemas de cohesión gramatical: elipsis (*a un lado de la calle había un perro y al otro lado [] un gato*), la alternancia de artículos indeterminados / artículos determinados (*una calle/la calle, un perro / el perro...*), subordinación (*la chica que paseaba por la acera, o el chico que conducía*) y otras cuestiones de correferencia (*en uno de los coches..., vio lo que pasó...*); problemas también de cohesión léxico: hiponimia (*los agentes* en lugar de *la policía*) y tuvieron que utilizar marcadores temporales, necesarios para ordenar el contenido: *De repente, en ese momento, al final*, etc.

Con esta propuesta pretendemos mostrar cómo se pueden presentar en clase actividades que, a partir de un vacío de información que requiere de la participación de todos para lograr la realización de la tarea, obligan a los aprendices a plantearse LA NECESIDAD de construir textos cohesivos y cómo, a partir de esta necesidad del alumno, se pueden introducir en clase los contenidos lingüísticos adecuados para mejorar las producciones escritas de nuestros estudiantes.

Pero, como mencionamos al comienzo, el problema no sólo consistía en crear textos cohesivos. Así que, una vez que hemos presentado una tarea mediante la cual se hace conscientes a los alumnos de lo que supone el proceso discursivo y la creación de un texto, queremos proponerles ahora una actividad en la que estudiantes extranjeros de un grupo intermedio trabajaron con modelos textuales de su propia creación. En la tarea que comienza en el punto 5 del Apéndice, presentamos a nuestros aprendices ejemplos de cartas dirigidas a un consultorio sentimental, con el fin de que dispusieran de un modelo para llevar a cabo una tarea similar. Ellos ya disponían de los instrumentos necesarios para pedir y dar consejos y, en principio, el ejercicio podría justificarse funcional y gramaticalmente con la puesta en práctica de un punto del syllabus. (Construcciones con condicional: *Tú que HARÍAS / Yo que tú o yo en tu lugar*

HARÍA esto o lo otro; con presente de subjuntivo: Te recomiendo que o te aconsejo que.)

Los pasos que seguimos en el desarrollo de la actividad son los siguientes: en primer lugar, hablamos en clase de “consultorios sentimentales”, en las revistas y en la radio, y proponemos que cada uno cuente a la clase cómo son estos consultorios en su país: qué personas suelen recurrir a ellos y por qué, qué tipo de problemas se plantean, cómo es la persona que escribe las respuestas, etc. Después, les entregamos algunos ejemplos de cartas tomadas de diversas revistas españolas (ver Apéndice) y les pedimos que hagan una lectura rápida con el fin de que tengan una idea general sobre los problemas que se exponen. Más tarde, deben volver a leer las cartas pero, esta vez, fijándose en cómo está organizado el contenido y subrayando las palabras y expresiones que, según ellos, tienen que ver con “relaciones sentimentales”. Después ponemos en común todo el vocabulario que extraen de los textos, lo escribimos en la pizarra y comentamos el significado de palabras como *salir, ligar, mujeriego, desgraciada, amargada, etc.*, o la diferencia entre expresiones como *estar enamorado, estar colado o estar colgadito por alguien*. Cuando todos estos aspectos léxicos quedan resueltos, les proponemos que, por parejas, imaginen un problema, ficticio, por supuesto, digno de ser enviado a un consultorio sentimental y, después de ponerse de acuerdo en el tema que van a tratar (fracaso amoroso, celos, relación imposible, etc.) cada pareja de estudiantes escribe su carta. Antes de comenzar la redacción, toda la clase decide el nombre del supuesto o supuesta especialista al que van a dirigirse. En los ejemplos que hemos incluido en el apéndice, los alumnos de este grupo intermedio decidieron que su consejera sentimental sería la doctora Carmen.

En el desarrollo de la actividad, insistimos en cuestiones de vocabulario específico de este tipo de textos y, sobre todo, como ya hemos dicho, en la organización de la información en las cartas. Si intentamos describir el proceso cognitivo que pretendíamos que siguieran nuestros alumnos, el desarrollo, aproximadamente, sería el siguiente: ellos debían recurrir a su archivo cognitivo, compuesto por modelos ordenados jerárquicamente en una escala que va de lo general y global a lo específico, y allí encontrarían, en primer peldaño, el MODELO DETERMINANTE FUERTE de CARTA INFORMAL. Este tipo de modelo es el que usamos para textos convencionales de tipos delimitados, como por ejemplo, el de carta informal ya citado, el de un contrato, el de un programa de ordenador, el de un formulario, etc. Puesto que la tarea es algo más compleja, ellos deberían subir otro escalón hasta llegar a los MODELOS DIRECTIVOS GLOBALES, que serían los que establecen la sucesión de actos necesarios para dar forma a un texto, como serían por ejemplo, los pasos que se siguen en la investigación empírica:

1. Planteamiento del problema.
2. Método de investigación.
3. Discusión de resultados.
4. Conclusiones.

Una vez llegados a este descansillo, y ya que el texto que ellos tienen que crear no se somete estrictamente a un tipo convencional, recurrirían a las muestras que les ofrecimos al comienzo de la actividad, y de ellas extraerían un MODELO DIRECTIVO GLOBAL MÍNIMO, que consistiría en una presentación muy explícita: edad, signo del zodiaco, carácter... Seguida de una elaboración minuciosa del problema sentimental y, a continuación, una petición desesperada de ayuda; y a partir de ese modelo, efectivamente, fabricaron sus textos.

Quizá no fueran conscientes de que la necesidad de hacer una presentación personal tan explícita se debiera al hecho de que este tipo de cartas se dirige a seres desconocidos, lo que implica que no hay un contexto previo compartido y, por tanto, hay que crearlo; ni eran conscientes, tal vez, de que en otras situaciones podría resultar sorprendente el dirigirse a alguien que no se conoce de nada por medio de la segunda persona, para intentar crear una relación de estrecha complicidad; como tampoco lo eran de la subordinación y automatización de las estructuras sintácticas y vocabulario que antes mencionamos a la consecución de la tarea. Sin embargo, o precisamente por ello, produjeron textos perfectamente adecuados a la situación, tan adecuados que incluso hubiera sido posible, como alguno de nuestros alumnos propuso, enviarlo a cualquier consultorio sentimental.

Es curioso que, en muchas de las cartas, aparece reflejado un mundo creado dentro del aula, una suerte de microcosmos generador de situaciones comunicativas que sirve de marco al desarrollo del proceso discursivo; nos referimos, por ejemplo, al texto en el que una alumna explica que está locamente enamorada de su profesor de español y los problemas que ello le acarrea.

El siguiente paso consistía en entregar la carta que habían elaborado a otro grupo para que, en primer lugar, la corrigiera y, después, escribiera una contestación dando consejos que aliviaran los sentimientos heridos. El propósito era tan claro y específico, el interlocutor tan definido, que no necesitaron que les proporcionáramos modelos para crear sus respuestas. Recurrieron a su archivo cognitivo y de él extrajeron el modelo que suele usarse en este tipo de consejos sobre cuestiones del corazón, que incluía: afirmaciones tan generales como *tienes un problema muy frecuente (...), no te preocupes, hay más mujeres (...), El problema es un poco difícil, como siempre que se trata de emociones (...), ¡Hay que pensar antes de actuar! (...), El tiempo cura todas las llagas (...), etc.*; consejos vagos como: *yo, en tu lugar, dejaría de pensar en este hombre (...), no tengas miedo (...), dile cómo te sientes (...), etc.* Y, sobre todo, el tono general de intimidad: excepto en la primera contestación, en la que hay un baile entre el TÚ y el USTED, todas las demás están escritas en segunda persona.

En definitiva, la construcción y adquisición de un modelo textual específico supuso el planteamiento de un paso deductivo previo, a saber, el emparejamiento del texto en cuestión con un tipo textual superior, más general, del que ya disponían, un modelo directivo global dependiente a su vez de un modelo determinante fuerte al que subordinaron la elección de palabras, esquemas sintácticos y oracionales y otras

estructuras textuales, permitiendo así su automatización.

La actividad número seis (ver Apéndice) plantea el proceso inverso. En este caso no se trata de que ellos creen el modelo textual que necesitan, sino que, partiendo de un modelo textual cognitivo que ya poseen, el modelo de CARTA INFORMAL, lleven a cabo una tarea compleja diferente: ordenar y comprender la letra de una canción de moda.

El proceso de ejecución sería el siguiente: pedimos a los alumnos que piense cada uno en alguien con quien haya mantenido una relación de cualquier tipo años atrás y a quien, por cualquier circunstancia, hace mucho tiempo que no ve. Les decimos que reflexionen un poco sobre cuándo fue la última vez que hablaron con esa persona, a qué piensan ellos que se dedica ahora, dónde vive, si su vida habrá cambiado mucho desde que mantuvieron contacto con ella la última vez, etc. Les proponemos, entonces, escribirle una carta corta o una postal desde Granada a esa persona para no perder el contacto y saber qué es de su vida.

Una vez fijado el objetivo, se pone en marcha el modelo textual interactivo que supone que los alumnos extraigan de su archivo cognitivo cosas que decir, organizarlas con un propósito concreto y elaborarlas lingüísticamente teniendo en cuenta las formas sugeridas por los modelos textuales basados en la oración.

Quizá la secuencia no sea tan estricta, ya que, por ejemplo, el conocimiento del modelo de carta informal forma parte de nuestro archivo cognitivo que precede a la interacción, pero a nosotros nos interesa establecer este esquema de desarrollo, entre otras cosas, porque el paralelismo con los pasos que propone la retórica clásica para la elaboración del discurso son obvios: INVENTIO, DISPOSITIO y ELOCUTIO; y si realmente nos proponemos elaborar tipologías textuales válidas, el recurso a la retórica clásica resulta de gran ayuda.

Volviendo a la actividad que estábamos comentando, después de que durante 15 ó 20 minutos ellos han escrito las postales, les pedimos que reflexionen sobre cómo han organizado el contenido, es decir, qué tipo de información han introducido entre el saludo y la despedida; ¿han explicado por qué han decidido escribir desde Granada? ¿Han contado algo sobre su vida ahora? ¿Se han interesado por cómo le va a su interlocutor? etc.

En la pizarra vamos haciendo un esquema con las propuestas de nuestros alumnos y, al final, el resultado es algo muy parecido a éste:

- Saludar.
- Justificar por qué me decido a escribir la postal.
- Preguntar al interlocutor cómo está, qué hace...
- Contar qué hago en Granada, qué estudio, etc.
- Proponer seguir manteniendo el contacto.
- Despedirse.

Una vez que entre todos nos hemos puesto de acuerdo en el esquema general que han seguido los alumnos al construir su carta, les entregamos, desordenada, la letra de una canción cuya estructura coincide, si no exactamente, sí de forma muy aproximada, con la de las cartas escritas por los aprendices y el esquema general que entre todos han extraído. El trabajo que se les propone, claro está, es ordenar los párrafos del texto.

Hemos de señalar que, en el proceso de escritura de la carta y reflexión sobre el contenido, los alumnos se han hecho conscientes de qué información resulta relevante en la situación propuesta y de cómo se coloca dicha información en estos textos. Así que, cuando se enfrentan a los párrafos desordenados de la canción, la tarea les resulta mucho más sencilla.

Y no sólo a eso, sino que además este trabajo les facilitará la comprensión de algunas cuestiones de sintaxis coloquial que aparecen en el texto de "20 de abril" (*lo mismo hasta tienes críos*) y fórmulas tan comunes y rentables en español como: *pues nada, lo dicho...* No hay nada mejor que la contextualización que crea el marco de modelo de carta para entender perfectamente el uso de estos útiles mecanismos.

Lo que hemos pretendido en esta ponencia ha sido presentarles una serie de reflexiones surgidas a partir de experiencias que hemos llevado a cabo con alumnos de distintos niveles y diferentes nacionalidades de los Cursos de Extranjeros de la Universidad de Granada, con el propósito de mejorar la producción escrita de nuestros estudiantes. Pero ello hemos recurrido a la planificación de modelos textuales y a la contextualización en tareas complejas de los mecanismos integrantes de la cohesión y la coherencia discursivas.

BIBLIOGRAFÍA

Bernández, Enrique (ed.) (1987): *Lingüística del texto*, Arco / Libros, S. A.

Blakemore, Diane: "La organización del discurso", *Linguistics: The Cambridge Survey, V.IV Language: The Sociocultural Context* (pp. 229-250), Edited by Frederick J. Newmeyer.

Cable, abril 1990, Dossier "Enfoque por tareas".

Castañeda Castro A. y Ortega Olivares, J. (1991): "Prácticas gramaticales comunicativas y procesos de automatización en la adquisición del español como segunda lengua", *XXI Simposio de la Sociedad Española de lingüística*, Granada (en prensa).

Cook, Guy (1989): *Discourse*, OUP, Oxford.

Dijk, T. A. Van (1980): *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid.

Fernández López, Sonsoles (1991): "La competencia discursiva", *III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, Madrid.

Garavelli, B. M. (1991): *Manual de retórica*, Cátedra, Madrid.

Mayer, Richard (1985): *El futuro de la psicología cognitiva*, Alianza Psicología, Madrid.

Riley, Philip (ed.) (1985): *Discourse and Learning*, Longman, New York.

Widdowson, H. G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*, OUP, Oxford.

Widdowson, H. G. (1979): "Directions in the teachings of discourse", en *Explorations in Applied Linguistics*, OUP, Oxford.

APÉNDICE

1. LA EUROPA DE LAS MUJERES

	BÉLGICA	ESPAÑA	FRANCIA	DINAMARCA	HOLANDA	ALEMANIA
Población femenina (millones)	5	19	28,5	2,6	7,4	31,8
TRABAJO						
Población femenina activa (%)	30,1	21,5	36,3	49,8	27,5	35,3
Población femenina activa t/parcial (%)	18,6	13,9	20,2	38,6	51	27,3
DEMOGRAFÍA						
Nº hijos por mujer	1,59	1,72	1,81	1,49	1,56	1,38
Nº matrimonios por 1000 habitantes	5,7	5,3	4,7	6,1	6	6,3
Nº divorcios por habitantes 100 (%)	21	10	31	45	34	44
Permiso por maternidad	3 meses 1/2	3 meses 1/2	3 meses 1/2 (1)	6 meses	3 meses	3 meses 1/2 (2)
Aborto	ilegal	ilegal, con excepciones			autorizado, reembolsado	

(1) 7 meses al tercer hijo.

(2) Permiso 1 año y 40.000 pts. mes.

FUENTES: EUROSTAT. Oficina Estadística de las Comunidades Europeas. Cifras 1986/1987. INED. Encuesta: P. Dupoy

A. De los países nombrados, España es el tercer país de los seis de más población femenina. De esta población femenina tan sólo un 21,5 % se dedica a trabajar. Comparándolo con los cinco países restantes estamos ante una situación donde las mujeres apenas se preocupan de tener un trabajo fuera de casa, sea por necesidad o para hacer su propia vida fuera del hogar. Teniendo en cuenta que España es el único país latino de todos los citados, habría que destacar que todo lo relacionado con la mujer está arraigado en el machismo y la religiosidad presentes en la realidad de los países latinos, es decir, mediterráneos. Es ésta la causa de que la mujer se dedique más al trabajo de "ama de casa" que al de "secretaria", por ejemplo, que el aborto no sea libre, o que cobre menos si trabaja de asistente de lo que podría cobrar en países nórdicos. Esto se debe a que en España la mujer no se valora, es decir, no es lo mismo trabajar siendo mujer que siendo hombre en el mismo empleo, eso se nota a la hora de cobrar (...).

B. En primer lugar, puede sorprender el índice, hasta cierto punto elevado, de población no activa en España. Sin embargo, este dato es relativo, pues la población femenina española es también más elevada que la existente en otros países, por ejemplo, 31,8 millones de mujeres en Alemania frente a 19 millones en España (...).

C. Aunque el rol de la mujer en la vida social, ya sea a nivel cultural-intelectual o en el campo del trabajo, va teniendo en casi todos los países europeos cada vez más importancia. Desde el punto de vista de los grupos feministas, todavía existen países donde el estatus intelectual, laboral e incluso económico de la mujer no está tan equilibrado como por ejemplo el de una mujer totalmente emancipada, como el que se da mucho en países como Dinamarca, Alemania (...).

D. El informe de la Oficina de las Comunidades Europeas nos muestra una serie de datos muy interesantes. La población femenina española es poca en comparación con el resto de los países europeos. En cuanto al trabajo, la población activa femenina es también menor que en el resto de Europa, es decir, que las condiciones de trabajo son peores para las mujeres española que para los accesos a un puesto de trabajo en España, para una mujer, son mucho más duros y exigentes que en Europa (...).

2. MODELO DE COMENTARIO DE LA GRÁFICA DE LAS MUJERES

A la vista de los datos que nos ofrece la estadística, podemos fácilmente deducir que la situación social y laboral de la mujer española dista todavía bastante de la que disfruta la mayoría de las mujeres de Europa.

El dato que ejemplifica de manera más clara esta idea es el que se refiere al porcentaje de población femenina activa: tan sólo el 21,5 % de las mujeres de nuestro país tiene un puesto de trabajo remunerado, un 6 % menos que el país que le sigue en la estadística. Si indagamos en las causas que motivan este hecho, no nos será difícil atribuirlos a la situación laboral general del país, que todavía posee uno de los porcentajes de desempleo más altos de Europa, y a la tardía incorporación de la mujer española al mundo del trabajo en comparación con sus vecinas del Norte.

Otro dato que nos parece relevante es el número de divorcios, claramente inferior -como muestra la tabla- al de los demás países; quizá podría explicarse simplemente aludiendo al hecho de que el divorcio en España es relativamente reciente, pero sin duda existen otros factores que influyen en el comportamiento de la mujer a la hora de plantearse la posible ruptura de su matrimonio. Efectivamente, la tradición católica, que ha determinado en gran medida la educación recibida por las mujeres españolas, hace que no les sea fácil afrontar la nueva situación social en la que se encontrarían si optaran por el divorcio. (...)

Estadística de los cinco diarios más leídos en España						
POBLACIÓN *		PERIÓDICOS				
		PAÍS	PERIÓD.	ABC	VANG.	D-16
Número de lectores		1.421	681	645	624	449
Sexo	Hombre	65,0	68,1	67,5	64,5	69,5
	Mujer	35,0	31,9	32,5	35,5	30,5
Edad	14 a 24	20,1	22,0	22,9	21,1	23,4
	25 a 44	57,7	44,9	33,1	36,3	51,7
	45 a 64	14,8	21,4	27,4	25,3	19,8
	64 o más	7,6	11,6	16,6	17,3	7,6
Clase social	Alta y media-alta	41,7	28,2	39,5	38,8	32,3
	Media	37,3	45,4	34,9	36,9	38,4
	Media-baja	14,8	16,1	16,3	16,6	18,5
	Baja	6,1	10,3	9,4	7,7	10,8
Instrucción	Ninguna	5,5	8,7	10,1	9,1	10,3
	Primaria	13,0	27,9	19,3	27,0	18,0
	Secundaria	35,6	41,0	39,4	35,4	41,6
	Universitaria	45,8	22,5	31,1	28,5	30,1
* En millones de individuos. (Estadística elaborada a partir de los datos del Estudio general de Medios aparecida en <i>Anuario de El País</i>).						

TEXTOS ELABORADOS POR ALUMNOS NATIVOS

A. Haciendo un estudio comparativo del número de lectores del periódico *El País* y del periódico *ABC*, podemos afirmar que *El País* es el más leído de ambos.

Habría que destacar que *El País* encuentra un público más amplio entre la población femenina, de 25 a 44 años, situada entre la clase alta y media-alta y entre aquellos de formación universitaria (...).

B. A la vista de los datos que nos ofrece la estadística, podemos fácilmente deducir que el criterio que más influye el círculo de lectores de un periódico es su instrucción. Si comparamos el número de lectores del periódico *El País* y del *ABC*, se puede ver que el número de lectores del *ABC* sin ninguna instrucción es el doble del número referido a *El País*.

Estos hechos se pueden atribuir a las diferentes especies de información que dan los periódicos, igual que al estilo y nivel de cada diario. El sector internacional o la parte de economía ocupa mucho más espacio en *El País*, por lo tanto el número de lectores

de la clase alta y media-alta que está interesada en estos datos y artículos tiene un porcentaje del 41,7 % (...).

C. En términos generales, *El País* y el *ABC* son dos de los periódicos más leídos en España, pero con lectores de muy distinto tipo. Esto responde a razones de edad, clase social y, por supuesto, de instrucción. El hombre se inclina más hacia la lectura del *ABC*, todo lo contrario de la mujer; pero es en las edades donde se deben buscar las diferencias (...).

D. El análisis estadístico de los lectores de los periódicos *El País* y el *ABC* muestra que el primero dobla al segundo en número. Asimismo, muestra una gran diferencia en la distribución de estos lectores según las edades en cada diario. Casi un 60 % de los lectores de *El País* tiene entre 25 y 44 años, y, a partir de estas edades, el número de lectores va disminuyendo de una manera drástica. En el caso del diario *ABC*, no se presenta esta concentración de lectores en una edad determinada sino que se reparten homogéneamente entre los diferentes intervalos de edades (...).

TEXTOS ELABORADOS POR ALUMNOS EXTRANJEROS

A. El índice de clase social alta y media que lee *El País* es bastante alto, comparado con *El País* la clase social baja lee más el *ABC*.

También los universitarios leen *El País* mucho, al contrario la gente que tiene menos nivel de estudio -primaria, secundaria- lee *ABC*. Eso significa que el *ABC* es más fácil de leer y quizá trate bastante los asuntos locales que les interesan mucho. *El País* es más culto, y es necesario para estudiar y trabajar.

B. Una comparación de las estadísticas de las poblaciones que leen *El País* y *ABC*, podemos ver que hay una diferencia en el número de lectores y entre ellos, una diferencia en el tipo de persona que lo lee.

El País tiene un número de lectores mucho más grande de *ABC*, más de doble. Más hombres leen el *ABC* que *El País* mientras tanto más mujeres leen *El País*. Se puede adivinar que la razón es que *El País* es el periódico del gobierno con sus opiniones, más o menos, y no es tan conservativo como el *ABC*. Por eso, atrae las mujeres que no quieren leer artículos y opiniones muy conservativos porque el papel de la mujer está cambiando.

C. A la vista de los datos que nos ofrece la estadística, podemos decir que más hombres que mujeres leen el periódico. Creo que las mujeres leen más revistas porque tienen más interés en lo que ofrece la revista, por ejemplo la moda.

También se puede deducir que la población de edad 25-44 (población de edad media) leen *El País* y los jóvenes y los mayores leen el *ABC*. Las causas pueden ser que la edad de la población que trabaja es la edad media y ganan más dinero que los otros grupos, y por eso son de la izquierda.

D. Los datos de los lectores de los periódicos *El País* y *ABC* nos ofrecen un perfil general según líneas ideológicas. Como vemos, los lectores de los dos parecen casi iguales en las categorías de sexo y clase social, y esas diferencias son negligibles. Las diferencias aparecen al ver los datos sobre edad e instrucción.

Los lectores de *El País* son generalmente más jóvenes que quienes leen *ABC* (...). De eso podemos deducir que *ABC* sigue una línea política más conservadora que la de *El País* porque la gente mayor generalmente es más conservadora ideológicamente que los jóvenes que no se han criado durante la dictadura de Franco.

Según las cifras de instrucción es obvio que los lectores de *El País* han tenido más instrucción formal, especialmente respecto a la instrucción universitaria (...). Se pueden atribuir las diferencias a que la gente mayor no ha tenido las mismas oportunidades respecto a la educación que los jóvenes.

3. CONECTORES DISCURSIVOS

1. Lee atentamente la siguiente noticia:

“Granada es una ciudad que atrae mucho turismo extranjero y nacional A CAUSA DE diversas razones. POR UN LADO, está claro que sus bajos precios favorecen que el número de visitantes esté muy por encima de la media nacional, A PESAR DE QUE el coste de la vida ha aumentado de forma alarmante en los últimos tres años. POR OTRA PARTE, se beneficia del atractivo excepcional que ofrecen la sierra en invierno y el mar en verano. DE HECHO, la temporada de esquí puede extenderse, algunos años, hasta bien entrada la primavera, coincidiendo POR LO TANTO con las primeras semanas de playa. POR TODO ESO no nos extraña ver nuestra ciudad plagada de turistas cargados con máquinas de fotos, esquíes o tablas de windsurf.

AHORA BIEN, no siempre son las empresas granadinas las que se benefician de esta situación, ya que el número de empresarios de otras provincias que se instalan en nuestra capital aumenta día a día, atraídos por las oportunidades económicas que ofrece el Campeonato del Mundo de Esquí de 1955. Y, SIN EMBARGO, a pesar de esta competencia, podemos tener expectativas optimistas para el futuro de la economía granadina (...).”

2. ¿Puedes ahora ordenar los conectores que aparecen en el texto en estos tres grupos?

Ordenan argumentos

Causa / consecuencia

Oposición

3. Intenta descubrir las relaciones lógicas que se establecen entre los siguientes pares de frases. Después une las dos frases utilizando alguno de los conectores que conoces:

- A) Algunas plantas crecen en el desierto.
En el desierto hay muy poca agua.
- B) No hay mucha agua en la superficie del desierto.
Hay agua en el subsuelo.
- C) Los cactus no necesitan mucha agua.
Pueden crecer en el desierto.
- D) Las temperaturas son muy altas durante el día.
Descienden mucho por la noche.
- E) Las condiciones extremas que se dan en el desierto no favorecen la vida.
Muy pocas plantas y animales viven allí.

4. Intenta, para terminar, escribir un texto en el que aparezcan los siguientes conectores:

Por una parte... Sin embargo ... Por lo tanto ... Por otro lado ... De hecho ... Ahora bien ...

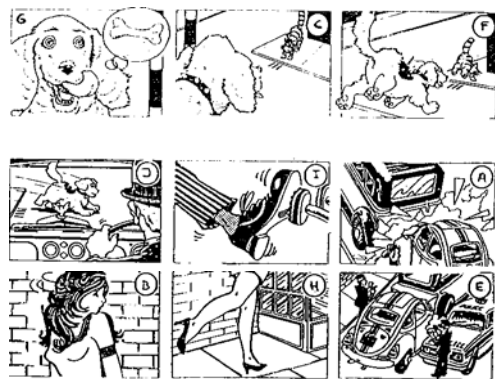
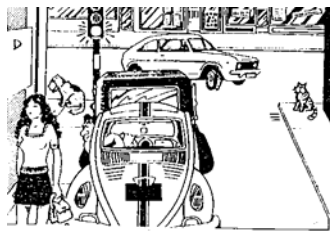
■ Ejemplo de texto realizado por un alumno:

"POR UNA PARTE, las temperaturas son muy altas durante el día, SIN EMBARGO, descienden mucho por la noche. POR LO TANTO, el clima en el desierto no favorece la vida. POR OTRO LADO, algunas plantas crecen allí. DE HECHO, hay agua en el subsuelo. AHORA BIEN, son muy pocas las plantas y animales que viven allí."

4.

1. Estamos en una calle y hay dos coches que están esperando delante de un semáforo que acaba de ponerse verde. En el segundo coche el chico está mirando a una chica que pasea por la calle. A los lados de la calle hay también un perro y un gato.
2. Un perro, con la lengua fuera y los ojos desenfundados, está pensando en un hueso.
3. Hay un perro a un lado de la calle y al otro lado hay un gato. Se están mirando el uno al otro.
4. Hay un perro y un gato. El perro persigue al gato y cruza la calle.

5. Un perro está corriendo delante de un coche, un hombre conduce el coche.
6. Hay un pie que pisa el freno para parar el coche.
7. Hay dos coches. Un coche choca con el coche enfrente.
8. Hay una chica al lado de un muro y que está mirando hacia atrás.
9. Una chica está corriendo por una cera hacia una cabina de teléfonos.
10. Hay dos hombres que están escribiendo notas de un accidente de un coche y un autobús.



Estábamos en una calle DONDE había dos coches, QUE estaban esperando delante de un semáforo que acabó de ponerse verde. EN UNO DE LOS COCHES un chico estaba mirando a una chica QUE paseaba por LA calle. A un lado de LA calle había un perro y al otro lado () un gato. EL perro tenía la lengua fuera y los ojos desenfundados y estaba pensando en un hueso. EL perro y EL gato estaban mirándose mutuamente. DE REPENTE EL perro empezó a perseguir AL gato y cruzó LA calle. EN ESE MOMENTO EL semáforo se puso verde, y EL chico QUE CONDUCÍA se asustó y frenó fuerte, pero demasiado tarde y chocó con el coche enfrente.

La chica QUE PASEABA POR LA ACERA VIÓ LO QUE PASÓ y corrió hacia una cabina de teléfonos para llamar a la policía. AL FINAL LOS AGENTES llegaron para tomar notas.

5. CONSULTORIO SENTIMENTAL

Soy una chica de 19 años y juego en un equipo. Mi problema es que me estoy enamorando de mi entrenador y me han dicho que él también está colado por mí. Por otra parte, también me han contado que es un mujeriego. La verdad es que yo no lo conozco mucho, porque no he tenido tiempo de habla: con él. Lo quiero mucho, pero temo que me decepcione y no lo soportaría. ¿Qué puedo hacer? ¿Debo hablar con él en caso de que me diga algo de salir? Por si te sirve de algo te diré que es Tauro. Besos de una amiga desesperada.

Virgo.

Emma:

Verás... Me pasa algo muy curioso y que no puedo comprender. Me gusta alguien, ¿no? Pues voy y me lo ligo y no suelo tener problemas. A mis 18 años ya he salido, por tanto, con varios. Pero en cada ocasión, cuando ya tengo al chico que tanto deseaba y por el que he luchado, me deja de interesar casi inmediatamente. ¿Tú crees que esto es normal? Me siento amargada con esto. Es como si sólo desease poseer un sueño, ya que cuando mi sueño se convierte en realidad prefiero la etapa anterior. ¡Qué lío! Pero tú me entiendes, ¿verdad? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué me sucede? Hago mucho daño, además, por donde paso. Me siento un poco desgraciada. Bueno, bastante desgraciada. ¡Ayúdame...!

Montse (Gerona)

¡Hola Emma!

Salgo con un chico y mi problema es el siguiente: siempre que nos besamos yo lo hago con los labios abiertos y él cerrados. Esto siempre me ha pasado y mis amigas me dicen que ellas cierran los ojos. ¿Por qué yo no hago lo mismo?

hablando

CLARO

ANTE LOS PROBLEMAS, LO MEJOR
ES HABLAR CLARO. UNA
PREGUNTA SINCERA OBTENDRÁ
UNA RESPUESTA SINCERA

CONSULTORIO SENTIMENTAL DE LA SEÑORA CARMEN

26 enero / 1 febrero



¡Hola, doctora Carmen!
Soy una chica de 20 años, mi problema es que tengo un novio que siempre sale con otras chicas, y eso me hace daño. y estoy muy triste. ¿Qué puedo hacer? ¿Dejarlo o intentar hablar con él para obtener una situación mejor? Ahora estoy desesperada.
¡Ayúdame, por favor!
Lo dejo o lo intento

Estimado "lo dejo o lo intento":
Entre gente que tiene la misma edad que usted, este tipo de problemas es muy común. Le aconsejo que encuentre a otros chicos, eche una cana al aire y así conseguirá ponerlo celoso. No hay nada tan fácil de manejar como un hombre celoso. Si usted no quiere ser promiscua le recomiendo que disfrace a un amigo de mujer. Luego esa "mujer" liga con tu novio. Cuando tu novio entienda la verdad recibirá un gran susto e irá corriendo a usted para jurarle que siempre le será fiel.

Le saluda atentamente. Dr.^a Carmen.

Hola Carmen:

Tengo un gran problema. Hace un mes que estoy enamorado de mi profesor de español. Pero lo que pasa es que él está coladito por otra chica sueca de la misma clase. Intenté hablar con él algunas veces, pero a mí me parece que es un mujeriego. Me han contado que tiene otras mujeres en otras clases. la semana pasada, por ejemplo, salió todas las noches con esta sueca. Si no puedo salir con él, no quiero quedarme en esta clase. ¿Qué puedo hacer? El problema es que no hay clases que tengan otros profesores. Además, lo quiero muchísimo y es el sueño de mi vida. Siempre pienso en ese hombre y por eso tengo problemas para concentrarme en mi trabajo. Necesito ayuda urgente. Besos de una chica desesperada.

XX

Querida amiga.
Siento que tengas un problema tan grande y espero poder ayudarte con esta respuesta Yo, en tu lugar, dejaría de pensar en este hombre porque es - como ya sabes- un mujeriego terrible. Para empezar, te aconsejo que busques otra escuela de idiomas para continuar estudiando español.

Te recomiendo también que salgas mucho por la calle para encontrar a otros jóvenes. Eso va a ayudarte a olvidar a ese profesor.

Si todo eso es inútil, la última posibilidad sería irte a otra ciudad -Granada, por ejemplo- para perderlo de vista. Si eso ahora te parece muy difícil, has de saber que el tiempo cura todas las llagas. Espero que mi consejo pueda serte útil. Un cordial saludo,

Dr.^a Carmen

65	50	53	56
Capricornio	Aries	Cancer	Libra
60	51	54	57
Acuario	Tauro	Leo	Escorpión
61	52	55	58
Piscis	Geminis	Virgo	Sagitario

El precio de llamada es 40 pesetas por cada cinco segundos

Querida Dr.^a Carmen:

Tengo un gran problema. Estoy completamente enamorado de la madre de mi amigo, pero no tengo ni idea si ella está colada por mí también o no. Cuando visito a mi amigo siempre me siento junto a ella. Nunca he osado preguntarle si quiere salir conmigo.

Parte de mi problema es también su marido: es un hombre muy grande y fuerte. Ayúdame, por favor. Tengo miedo. Besos,

Equilibre

Querido Equilibre:

No tengas miedo, porque tienes un problema muy frecuente. Mucha gente ha tenido el mismo problema. Te aconsejo que seas franco con ella y le digas que estás enamorado de ella. Dile

cómo te sientes, es probable que ella piense lo mismo de ti y entonces no hay ningún problema. Ella puede separarse. Si ella no piensa como tú, no te preocupes, hay más mujeres. ¡Que tengas suerte!

Dr.^a Carmen



¡Querida Doctora Carmen!

Mi problema es gravísimo. Hace unas semanas mi mujer me abandonó y vive ahora con mi ex-mejor amigo. Estoy muy triste y muy solo. Además, en 1988 nuestros hijos se murieron en un accidente horrible.

Todavía quiero a mi mujer.

La primera noche, cuando mi mujer me había abandonado, me emborraché y visité a mi vecina, una amiga que me gusta pero no la quiero. Ayer, vino la vecina y dijo que está embarazada. ¿Qué puedo hacer? ¿Es el suicidio la única salida?

¡Ayúdame!

Desesperado (Granada)

¡Hola desesperado!

Tú realmente estás en una situación difícil. Si yo fuera tú intentaría olvidar a la mujer y también al amigo porque ese amigo no es un amigo de verdad.

Intenta empezar una nueva vida y busca amigas y amigos nuevos. Respecto a la vecina, debes ayudarla si se tiene en cuenta que tú eres el futuro padre. Por fin, quiero darte un consejo. ¡Hay que pensar antes de actuar! Que tengas buena suerte en el futuro.

Dr.^a Carmen.



Querida Dr.^a Carmen:

Tengo un problema grandísimo y no sé qué hacer: tengo 15 años y estoy desesperadamente enamorado de mi profesora de química. El problema es que ella tiene 65 años y no le gusto porque soy un alumno muy malo. Yo quisiera escribirle una carta pero no sé si eso es una buena idea.

¿Qué puedo hacer? ¿Cree usted que es posible el amor con una diferencia de edad tan grande?

¡Ayúdeme, soy desgraciado!

ANÓNIMO

Querido Anónimo:

El problema es un poco difícil como siempre que se trata de emociones. Pero creo que un amor de este tipo es diferente a un amor entre gente de la misma edad. Te recomiendo que trates de olvidar a esa mujer y que vayas con tus amigos de marcha.

Lo mejor sería que encontraras a una

chica de tu edad, porque creo que tu profesora no está enamorada de ti. Quizá quieres a tu profesora como a tu abuela. Considera esto. Buena suerte.

Dr.^a Carmen.

HORÓSCOPO

SETAGROS



Virgo

22-24 de agosto
22-24 de septiembre

Tendrá que tratar importantes asuntos económicos durante los próximos días; también puede darse algún cambio o renovación en sus intereses profesionales amparado por mejoras materiales. Tendrá nuevas energías para llevar adelante sus actividades con mucho entusiasmo. Sus sentimientos seguirán expansivos y se notará su fuerza en las relaciones que mantenga con todas las personas queridas.



Escorpio

23-24 de octubre
22-23 de noviembre

Semana adecuada para promover sus intereses y tratar de sacar resultado a un asunto que lleva entre manos. Será posible un éxito en el terreno económico, tendrá suerte en el juego o recibirá un regalo importante. Periodo grato para el amor: los deseos y las atenciones se sentirán atraídos a mostrarse abiertos y receptivos a los amigos.

Ayúdame, Dr.^a Carmen:

Tengo 12 años y tengo un problema muy grande. Salgo con una chica de 20 años y ella es muy exigente. Quiere que vaya a vivir a su casa, pero pienso que soy demasiado joven. Tampoco puedo trabajar en ningún sitio ni puedo hablar con mis padres, y la chica está esperando. Pero estamos muy enamorados y la quiero mucho. Mis amigos sólo se ríen de mi problema. ¿Qué puedo hacer?

Javier Caliente

Querido Javier:

¿No crees que eres demasiado joven para esta chica? Pero bueno, he oído cosas peores. Lo que tenéis que hacer es ir a vivir juntos porque el amor es lo más importante. Si no te gusta vivir con ella, cámbiala por otra. Siempre dispuesta a ayudarte,

Tu Carmen

6. ¿PODRÍAS AHORA ORDENAR LA LETRA DE ESTA CANCIÓN?

20 DE ABRIL

Yo sigo con mis canciones
y tú sigue con tus sueños.

12

La música no me cansa
pero me encuentro vacío.

Bueno, pues ya me despido,
si te mola me contestas,

Pero bueno, ¿tú que tal?, di,
lo mismo hasta tienes críos

20 de abril del 90.
Hola chata ¿cómo estás?
espero que mis palabras
desordenen tu conciencia.

10

me entró la melancolía
y te tenía que hablar.

¿Te sorprende que te escriba?
Tanto tiempo, es normal.

Pues nada, chica, lo dicho,
hasta pronto si nos vemos.

Yo, la verdad, como siempre,
sigo currando en lo mismo.

¿Qué tal te va con el tío ese?
Espero sea divertido.

Pues es que estaba aquí solo,
me había puesto a recordar,

ESTRIBILLO:

¿Recuerdas aquella noche en la cabaña del
Turmo?

Las risas que nos hacíamos antes todos juntos.
Hoy no queda casi nadie de los de antes
y los que hay han cambiado, ¡sí!

CELTAS CORTOS. AGOSTO DE 1991

20 DE ABRIL

20 de abril del 90.
Hola chata ¿cómo estás?
¿Te sorprende que te escriba?
Tanto tiempo, es normal.

Pues es que estaba aquí solo,
me había puesto a recordar,
me entró la melancolía
y te tenía que hablar.

ESTRIBILLO:

¿Recuerdas aquella noche en la cabaña del
Turmo?
Las risas que nos hacíamos antes todos juntos.
Hoy no queda casi nadie de los de antes
y los que hay han cambiado, ¡sí!

Pero bueno, ¿tú que tal?, di,
lo mismo hasta tienes críos
¿Qué tal te va con el tío ese?
Espero sea divertido.

Yo, la verdad, como siempre,
sigo currando en lo mismo.
La música no me cansa
pero me encuentro vacío.

ESTRIBILLO:

Bueno, pues ya me despido,
si te mola me contestas,
espero que mis palabras
desordenen tu conciencia.

Pues nada, chica, lo dicho,
hasta pronto si nos vemos.
Yo sigo con mis canciones
y tú sigue con tus sueños.

ESTRIBILLO