

M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORA DE ESPAÑOL DE LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE MADRID

LA COMPETENCIA DISCURSIVA

"...Y entonces ella le contestó: sí quiero".

Todo hablante nativo y la inmensa mayoría de los que aprenden español, incluso en los primeros niveles, sabe que esa frase entrecomillada forma parte de un texto o de un discurso⁸⁸ más amplio y no es difícil imaginar la situación o situaciones posibles en las que se diría e incluso el registro. Es un buen ejercicio para empezar: comprobar la competencia discursiva de nuestros alumnos y pedirles que inventen el antes o después, la situación y los personajes. Si sólo hemos oído o leído esa frase, buscaríamos, preguntaríamos: ¿pero, quién es "ella"? ¿y ese "le" a quién se refiere? ¿por qué "entonces" después de qué?, ¿qué le había preguntado?, ¿qué es lo que ella quiere? Todas esas cuestiones surgen cuando existe una competencia discursiva aunque sea incipiente.

La competencia discursiva es la capacidad de interactuar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. Ello implica que esos textos:

- Respondan a un tema dado y desarrollen una o más funciones.
- Con coherencia interna lógica semántica:
Continuidad, unidad y coherencia temática,
Organización y estructura.
- Que tengan en cuenta la situación de comunicación:
Interlocutores: posición social y situación relativa.
Lugar.
Función, intención.
Tono.
Género.
- Con cohesión externa:

⁸⁸ "Discurso" o "texto" se vienen utilizando para referirse a las producciones que constituyen el mensaje de un acto de comunicación verbal. El matiz diferenciador viene dado por la propia palabra: "discurso" se refiere más al proceso semiótico, al "discurrir" al fluir de las ideas y de su unión coherente, y "texto", al resultado, al "tejido" acabado.

Deícticos y anafóricos.
Conectores e índices.
Tiempo y aspecto.
Puntuación.

(Los elementos textuales señalados no son los únicos, pero sí, creemos, son los que tienen más relevancia y los que más inciden en el desarrollo de la competencia discursiva en el aprendizaje de una lengua extranjera)⁸⁹.

Vista así la competencia discursiva, no se diferencia de la competencia comunicativa; de hecho no se reconoce o no se produce un discurso sin un cierto dominio lingüístico, pragmático, interactivo, estratégico y sociocultural. Desde un punto de vista más restringido -y si fuera posible delimitar los campos-, el desarrollo de la competencia textual se centraría en la coherencia y la cohesión de lo que se recibe o de lo que se intenta transmitir, aspecto, sin duda, el más descuidado en la didáctica. Tradicionalmente, se ha insistido en el dominio de la morfología, sintaxis, fonología y léxico, ya bien en sí mismos o integrados en la frase; el enfoque nociofuncional ha intentado, además, un acercamiento a la pragmática, sobre todo en relación al lenguaje oral y algunos de los métodos "comunicativos" se han preocupado también de recabar, junto con unas muestras de lengua "reales", los conectores que entran en la cohesión y la adecuación de los diálogos en situación. Con todo, lo que ocupa más nuestra tarea didáctica es el adiestramiento en formar frases, en desarrollar la competencia lingüística y lo que al final pretendemos evaluar es la capacidad de comprender un texto, seguir el hilo de una novela o contar de forma comprensible una experiencia o una película; ejercitamos a nuestros alumnos en la frase y luego los lanzamos al vacío a producir discursos. Tal vez, para llenar ese vacío sea válida la propuesta contraria: intentar desarrollar la competencia discursiva a

⁸⁹ Para los conceptos que manejo sobre análisis del discurso me remito a los trabajos de BARTHES, BREMOND, ECO, GENETTE y TODOROV en *Communications*, 8, 1972. Véanse también: ALBADALEJO, T.; y GARCÍA BERRIO, A.: "La lingüística del texto" en *Introducción a la lingüística*, VV.AA. Alhambra, Madrid, 1982, pp. 217-263. BAL, M.: *Teoría de la narrativa*, Cátedra, 1985. COURTES, J.: *Introduction á la sémiotique narrative et discursive*, Hachette, Paris, 1976. DIJK, T.A. VAN.: *Texto y contexto*, Cátedra, 1980a y *Estructuras y funciones del discurso*, Alianza, 1980b. CHABROL Y OTROS: *Sémiologie narrative et textuelle*. Larousse, Paris, 1973. GUMPERZ, J. J.: *Discourse strategies*, CUP, 1982. HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R.: *Cohesion in English*, Longman, 1976. LOZANO, J. Y OTROS: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica narrativa*, Cátedra, 1982. PETOFL, J.S. Y GARCÍA BERRIO, A.: *Lingüística del texto y crítica literaria*, Alberto Corazón, Madrid. 1978. STUBBS, M.: *Análisis del discurso*, Alianza. 1987. WEINRICHH: *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Gredos, 1968 y "Les temps et les personnes" en *Poétique*, 38, pp. 338-352, 1979.

Vías de aplicaciones didácticas se pueden encontrar en los trabajos de CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. en las revistas: *Pratiques*, 6 (sep. 1975), 11-12 (nov. 1976) y 13 (ene. 1977). *Langue Française*, 38, (mayo 1978). Véanse también: COOK, G.: *Discourse*, OUP, 1988. GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.: *Cómo leer textos narrativos*, Akal, Madrid 1987. KRAMSCH, C.: *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif Hatier, Paris, 1984. RUCK, H.: *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Credif Hatier, Paris, 1980. MOIRAND, S.: *Situations d'écrit*, Clé International, Paris, 1979. RILEY, P.: *Discourse and Learning*, Longman, 1985. VIGNER, G.: *Écrire*, Clé International, Paris 1982. GIACOMI, A. y VION, R. "La conduite du récit dans l'acquisition d'une langue seconde" en *Langue Française*, 71, sep. 1986, pp. 32-48.

Una bibliografía más amplia sobre estas cuestiones puede encontrarse en *Cable*, nov. 1988, pp. 76-77.

expensas de la lingüística, proporcionar a los aprendices unas apoyaturas textuales e incitarles a captar un texto, a defenderse discursivamente sobre un tema, incluso con escasos recursos lingüísticos; la experiencia parece demostrar que con ese medio, además de desarrollar la competencia discursiva se consigue también el desarrollo lingüístico, de un modo más eficaz que con el trabajo sobre estructuras aisladas.

En lo que sigue nos vamos a centrar en el lenguaje escrito y especialmente en la producción -en el escribir-, aunque el proceso nos haga referirnos también a la comprensión -al leer-. No consideramos, por ello, menos importante el discurso oral, sino que se trata apenas de delimitar el campo de trabajo y, aparte de que el elegido responde a una larga preocupación por nuestra parte, creemos que incide en un aspecto muy descuidado y sin embargo muy necesario en el dominio de una lengua.

TALLER: REESCRITURA E INSTROSPECCIÓN

Como punto de partida, es bueno pensar, tener delante los escritos que producen nuestros alumnos; para el taller de Las Navas nosotros aportamos un texto de un aprendiz de nivel medio bajo, realizado pocos días antes del taller. (Hemos corregido la ortografía):

Madrid, el 4 Sep. 1990

D. Director:
Pasado año aprendía español en escuela oficial de Idiomas porque faltaba cuando he ido en mi país por un mes con obligación como lo sabes con la guerra. Cuando que coger el sobre de matrícula de secretaria dicen a mí que no se puede. Por lo tanto me gustaría aprender español en escuela.

Atenciosamente gracias Con saludo.

Ali Houdaifa

Para ese texto propusimos las tareas en grupos que se transcriben a continuación. Pedimos además un trabajo de observación y autoobservación de las reacciones ante el texto y de los mecanismos que se ponían en juego en el momento de reescribir la carta. Dado que todos nosotros poseemos una competencia discursiva desarrollada, si somos capaces de analizar nuestro proceso y nuestras estrategias, seremos capaces de explicitárselas al aprendiz; por otro lado, atendiendo a los procesos de los compañeros, podemos enriquecer el nuestro propio y ensayar un camino didáctico siempre rentable, pero en este campo más: el de ayudar al aprendiz a ser consciente de su forma de hacer, de aprender a aprender. Las tareas propuestas fueron las siguientes:

1. Reescribir el texto anterior, conservando la idea y la situación.

2. Describir la situación, los interlocutores, la relación entre ellos, la función u objetivo de la carta, la actitud del autor y la posible reacción del emisor. Delimitar los fallos en esos puntos.
3. Problemas de cohesión textual.
4. Comparar en todos esos puntos la versión original y las reescritas.
5. Listar los referentes que se han utilizado en las versiones reescritas para expresar:
 - la función o funciones en juego,
 - las marcas de la relación entre los interlocutores, la actitud del emisor,
6. Determinar las características que debería tener un escrito de este tipo y cuál sería el o los procesos de organización.

La realización en grupos de ese trabajo nos introduce de lleno en los problemas de la competencia discursiva del aprendiz y nos deja intuir posibles vías de acción; en ese sentido el taller de Las Navas fue una experiencia difícilmente transportable a estas páginas y ahora nos limitaremos a comentar brevemente el objetivo de cada una de las propuestas de trabajo.

El reescribir el texto del alumno, conservando el contenido y la situación, requiere, primero, un proceso de interpretación de lo que se ha querido decir, de las circunstancias sociales contextualizadoras y de la problemática a la que se refiere la carta. La experiencia nos demostró que, aunque de entrada, parecía que la carta se entendía, la realidad no era tal y las interpretaciones diferían bastante. Con todo, creemos que el "D. Director" destinatario, posiblemente, habría entendido que: Allí había sido alumno oficial de la EOI el curso anterior y que por haber faltado durante bastante tiempo, sin justificarlo, le había sido anulada la matrícula y en ese momento tenía problemas para matricularse (no puede matricularse como antiguo alumno, sino que debe hacer una preinscripción y entrar en un sorteo de plazas); se deduce que solicita del director una ayuda: que resuelva su problema, ya que la causa de su ausencia se presenta muy justificada.

Aparte de la necesidad de la interpretación correcta del mensaje, este trabajo tal vez sea una de las mejores formas de corregir un escrito: pedir a uno o más nativos que lo reescriban y comparar las diferencias.

Después se genera todo un proceso discursivo válido también para la clase:

- ¿Cuál o cuáles son las funciones de la carta? ¿Qué pretende?
- ¿Dónde están explícitas esas funciones? o si no lo están ¿por qué?
- ¿Qué ideas se intentan transmitir? ¿Se han explicitado?

- ¿Cuál sería el orden más adecuado?
- ¿Quiénes son los interlocutores? ¿Qué relación existe entre ellos?
- ¿Son tan conocidos que no es necesaria una presentación?

Estas preguntas y otras parecidas nos llevan a organizar de forma coherente y clara las ideas, a expresar la función, y adecuar el escrito -registro, fórmulas- a la situación.

Una vez reescrita la carta es fácil observar los fallos y los logros del alumno en los puntos citados y en los de cohesión formal, -ver especialmente en el uso de conectores y en el de separación de ideas-. Todos ellos se ponen más de manifiesto al comparar las diferentes reescrituras con la carta original.

Finalmente, las cartas producidas en el taller pueden ser ya parte de un banco de datos para el aula, útiles como ejemplos de un tipo de escrito y fuente, a partir de la cual, se listen y se analicen las posibles estructuras lingüísticas para expresar las funciones en juego, la relación entre los interlocutores, la actitud y las fórmulas propias del tipo de escrito. (Ver Apéndice).

COMPETENCIA DISCURSIVA DE LOS APRENDICES

Los escritos de nuestros alumnos, normalmente, se entienden, al menos nosotros los entendemos; captamos el mensaje, intuimos los implícitos, reorganizamos mentalmente, si es necesario, las ideas, nos sonreímos ante los cambios de registro y reformulamos “bien dicho” lo que no “suena bien”. Somos unos buenos cómplices, por lo menos hasta el momento de poner la nota. A partir de un determinado nivel, nuestros alumnos poseen ya una competencia discursiva en español pero... ahí empiezan los problemas.

Antes de entrar en los planteamientos didácticos que ayuden a resolver esos problemas, nos debemos preguntar cuáles son en cada caso. A continuación presento un resumen de los que se deducen del análisis de 108 composiciones de aprendices de español, procedentes de cuatro grupos de lengua materna distintos y en tres estadios de aprendizaje⁹⁰.

COHERENCIA INTERNA

CONTENIDO:

Pérdida o desviación del tema o introducción de otros distintos al planteado.

Dispersión del tema y conclusión con aspectos colaterales.

Falta de contenido.

Retoricismo vacío.

⁹⁰ Sonsoles Fernández: *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis, Univ. Complutense de Madrid, 1990. (Nota de los editores: obra publicada parcialmente por la editorial Edelsa en 1997)

Exceso de información colateral dispersante e innecesaria.
Contradicciones lógicas parciales: incongruencias, elementos incomprensibles o sueltos, omisiones, repeticiones.

ESTRUCTURA:

Falta de cierre o conclusión.
Entradas abruptas sin introducción ni situación.
Vueltas injustificadas atrás.
Mezcla de ideas.
Ideas truncadas.

COHESIÓN FORMAL

CORREFERENCIA:

Problemas con los demostrativos, pronombres y artículos.
Deícticos utilizados "fuera de situación".
Repeticiones de sintagmas (que requerirían ser retomados anafóricamente, reformulados u omitidos).

CONECTORES:

Omisión de circunstancias que indiquen la temporalidad, la situación espacial, el orden, los matices modales.
Uso inadecuado de enlaces conjuntivos.
Ausencia de nexos discursivos.

TIEMPO Y ASPECTO VERBAL:

Cambios injustificados entre el Pasado y el Presente, entre los Perfectos e Imperfecto.

SEPARACIÓN GRÁFICA DE IDEAS:

Ausencia de párrafos o divisiones aleatorias.
Falta de separación entre oraciones o separaciones indebidas.

Las ESTRATEGIAS que los aprendices ponen en juego o que traducen esos problemas discursivos se sintetizan en las siguientes:

Cambio de tema (muy raro).
Síntesis del contenido a lo esencial.
Reducción de conectores y circunstancias discursivos; pacto supuesto con el lector para que supla los implícitos.
Repeticiones de frases que eluden los mecanismos de correferencia y que intentan ser aclaratorias.
Reestructuraciones.
Linealidad discursiva.
Paso al Presente temporal o uso de frases nominales como estrategia facilitadora.
Mezcla de registros y pretensiones retóricas.

Algunos fallos, como la ausencia de cierre se pueden explicar por la lentitud en el proceso y la falta de tiempo. Otros se derivan de la falta específica de entrenamiento en la expresión escrita y en el conocimiento de los valores discursivos de los elementos gramaticales y léxicos en Juego.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

Nuestro objetivo final es didáctico y una vez detectados los problemas discursivos de nuestros alumnos, nos preocupa encontrar las vías de superación de esos problemas. A continuación nos proponemos repasar cada uno de los aspectos del discurso que provocan fallos en el aprendiz, para sugerir posibles tareas didácticas facilitadoras del desarrollo de la competencia discursiva.

1. CONTENIDO

Antes de detenernos en el cómo, es necesario un qué; la consideración es obvia pero no baladí ya que si no se tiene experiencia o si no se conoce un tema determinado -y ahí entran en juego factores socioculturales importantes- es difícil poseer recursos lingüísticos para hablar de él y más en una lengua extranjera.

La capacidad, al producir, de recabar las propias ideas en relación a un núcleo temático y organizarlas coherentemente, es un universal que está por encima de la realización del discurso en una lengua dada; si el aprendiz es un adolescente o un niño, posiblemente se encuentra en un proceso en el que todavía es necesario mucho adiestramiento; si se trata de un adulto, puede que ese proceso esté muy desarrollado o por el contrario que apenas se haya cultivado. Se abre aquí una discusión interesante sobre la oportunidad o no de tratar este punto en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin entrar en la discusión, la experiencia nos demuestra no sólo la oportunidad, sino la necesidad de detenernos en él (incluso subsanando así posibles deficiencias en la lengua materna). Nosotros hemos encontrado problemas que van desde la casi ausencia de contenido a la pérdida de éste por desviación hacia otro o por un exceso de información superflua.

En todo el trabajo de expresión, una etapa previa pasa por el acercamiento a textos escritos, semejantes a los que se pretende trabajar, sobre los que se realizará una tarea de comprensión y de búsqueda de las características que se quieren poner en juego. Por tanto, para cada uno de los aspectos discursivos, proponemos una fase previa de captación y una segunda de elaboración.

1. CAPTACIÓN DEL CONTENIDO DE UN DISCURSO

En este punto, la tarea fundamental, pensamos, debe ir dirigida a la captación de las ideas núcleo y secundarias⁹¹. Para ello, sobre textos del mismo tipo al que se intenta producir y de diversa complejidad, según el nivel, se orienta el trabajo a captar el mensaje del texto con actividades como las siguientes:

- Observar y explotar las estrategias del aprendiz sobre su propio proceso de comprensión.
- Orientar la captación del texto:
 - con las clásicas preguntas de comprensión sobre el mensaje del texto (no, sobre aspectos marginales),
 - con un ejercicio de elección sobre las propuestas dadas,
 - con el reconocimiento de lo verdadero o falso de diferentes alternativas.
- Proponer otras estrategias como:
 - subrayar en el texto lo importante,
 - poner notas al margen,
 - señalar los índices de la situación con un color la acción (función...) principal con otro, los personajes, etc.
 - distinguir lo principal y lo secundario.
 - eliminar del texto todo lo secundario y reducir el texto.
 - elaborar un resumen, convertirlo en telegrama
 - trabajar con el título (predecir el contenido, cambiar el título, colocar subtítulos).
 - reconocer ideas introducidas en el texto pero que no forman parte de él.

2. ELABORACIÓN DEL CONTENIDO

El adiestramiento debe ir dirigido a captar ideas en relación al tema elegido, a seleccionarlas según diferentes criterios y a valorar si se ajustan al tema en cuestión:

- Explicitar, comentar y explotar las estrategias del aprendiz.
- Elaboración colectiva, a través de
 - lluvia de ideas sobre el tema y la función elegida (invitar a una fiesta, reclamar el dinero de una matrícula, defender un punto de vista, etc.),
 - tomar nota de todas
 - elegir, matizar, modificar
 - planear posibles esquemas
- Tomar notas y reescribir un texto (oído o leído) en el tipo de escrito y situación elegidos. En este trabajo se pediría que permaneciera todo el contenido del

⁹¹ Es muy útil para ello el uso de las tres macrorreglas que propone Van Dijk (1980) de "supresión, generalización y construcción".

primer discurso. Los tipos de textos que se prestan más a ello son aquéllos en los que la ausencia de un elemento deja incompleto el mensaje (una información para hacer algo, una receta, las normas de un juego, la descripción de un itinerario o la transmisión de un contenido que debe hacer por ejemplo una secretaría).

- Reducir textos, ampliarlos, completarlos, modificarlos.

2. ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS Y ESTRUCTURA

Como en el caso anterior, en relación a este punto, la competencia que se posee o no se posee en lengua materna, es trasladable a la elaboración de discursos en la lengua que se aprende. Con todo, ya sea por que falta adiestramiento o por las dificultades que se generan en la nueva lengua, no es raro encontrar problemas de organización, mezcla de ideas, ideas desordenadas y truncadas, así como fallos debidos a la falta de entrenamiento en la organización propia de tipos de escritos concretos. Los ejercicios que favorecen el hábito de organización se orientan por un lado a:

- determinar la progresión temática

y por otro a:

- adiestrar en el uso de diferentes estructuras más o menos canónicas y en las propias de los diferentes tipos de escritos que se considere oportuno realizar.

Para cada uno de esos puntos, el trabajo puede arrancar, como veíamos en el apartado anterior, de la captación de esos elementos en textos escritos, antes de pasar a la fase de producción.

1. PROGRESIÓN TEMÁTICA

Partiendo de la lógica discursiva de que todo nuevo contenido (tema) se apoya en otro ya conocido⁹², se pueden proponer tareas de:

⁹² Esa progresión se realiza normalmente según los conocidos esquemas de a) tema constante-nuevo tema, b) subtemas derivados del hipertema con su tema cada uno, c) esquema lineal: el tema de la frase uno pasa a ser tema de la frase dos. Ejemplos:

a) 1) El presidente de la Compañía, Miguel Pérez ha celebrado una rueda de prensa. 2) El Sr. Pérez piensa que los salarios... 3) No está de acuerdo con las reclamaciones... 4) Ha puntualizado...

b) 1) La exposición ha sido un éxito, 2) todo ha estado a punto, 3) la instalación era correcta, 4) el horario muy amplio, 5) los visitantes...

c) 1) JUAN acaba de hacer una TRADUCCIÓN de un libro. 2) Ha sido un TRABAJO MUY DURO 3) porque era sobre un tema que no conocía y ha tenido incluso que visitar las centrales nucleares. 4) En una de ellas...

Ver DANES. F. (ed): *Papers on functional sentence perspective*. París, La Haya. Mouton, 1974.

- Ordenar secuencias (con viñetas, fotografías, diferentes tipos de ilustraciones, oraciones, recortes de un cómic con texto o sin texto, recortes de un texto, etc.). Ver ejemplo 1;
- Introducir una secuencia dada en un texto;
- Extraer de un texto datos relevantes; deducir dónde faltan y buscarlos o inventarlos;
- Ampliar o reducir una secuencia etc.

Todo ello, teniendo en cuenta progresiones:

- Temporales,
- espaciales y
- lógicas.

De acuerdo con el tipo de discurso que se elija predominará una de esas progresiones; por ejemplo si se trabaja con relatos, predominará la progresión temporal y en ella, sucesivamente, diferentes órdenes:

- un orden lineal, siguiendo el curso de los acontecimientos,
- la visión retrospectiva, a partir de un dato,
- la inclusión de datos anteriores a lo narrado,
- una visión simultánea.
- Un adiestramiento lógico se puede conseguir alternando la relación causa - consecuencia, prótasis-apódosis, tesis-argumentación-conclusión, deducción - inducción, ejemplos-generalización, etc.
- Otras organizaciones se derivan del diferente punto de vista –héroe / antihéroe “Érase una vez un lobito bueno..”) narración externa-interna-, de las distintas funciones pragmáticas del texto y del tipo de escrito elegido.

2. ORGANIZACIÓN

Además de favorecer la continuidad coherente del contenido, el otro punto es el de practicar con estructuras clásicas como las que se derivan de desarrollar las preguntas:

- cuándo / dónde, quién, que, por qué, para qué,

- quién, qué, a quién,
- introducción, desarrollo (nudo), conclusión (desenlace),
- presentación, problema, intención,

u otras inventadas:

- de dónde, adónde, qué quieres,
- del tipo de los juegos “la boda china”, “el regalo” etc.
- estructuras de un cuento, un poema, una canción, etc.

Todas estas actividades se pueden realizar sobre los más diversos temas, en diferentes situaciones, en monólogo, diálogo, narración, y en tono serio, funcional, cómico, poético o lúdico⁹³.

- Cada tipo de escrito posee además sus características propias que, con algunas variantes, son reductibles a uno o varios esquemas: el escrito a la administración, la carta profesional, la comercial, la reclamación, una nota, una circular, un anuncio, la defensa de una idea, el diario, el cuento, la aventura, la noticia, los exámenes, etc., poseen características generales fáciles de determinar. A partir de un banco de datos o a partir de los mismos esquemas que se proporcionen, es posible familiarizarse con formas de organización más o menos abiertas, más o menos creativas.
- En cuanto a los textos de estructura más abierta, se pueden plantear esquemas de organización con diferentes posibilidades de contenido, para facilitar el proceso. Ver ejemplo 2.
- Realización de esquemas (en conjunto o individualmente, discusión, corrección, modificación de forma que se consiga la estructura más conveniente.
- Paso de un tipo de escrito a otro y reorganización del contenido.
- División en párrafos de un texto todo seguido. (Ver el apartado de puntuación).

⁹³ Véase nuestro trabajo “El desarrollo de la función lúdica en el aula” en *II Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera*. Ministerio de Cultura. Madrid, 1988, pp. 19-41.
(Nota de los editores: el artículo citado aparece recogido en este mismo volumen)

EJEMPLO I

A partir de la historieta de un cómic, con o sin texto:

Se recortan cada uno de los cuadros y se barajan. El trabajo consiste en volver a ordenar la historieta.

El mismo trabajo se puede realizar con un artículo del periódico -no demasiado largo de tema conocido o desconocido. Se recortan los párrafos como se juzgue más rentable didácticamente, se desordenan y se pide volver ordenarlos. La solución pasa por un trabajo de organización de las ideas, pero es necesario tener en cuenta, además el resto de los elementos discursivos que vamos a analizar después, especialmente los de correferencia discursiva:

El presidente de EEUU, George Bush, conversó con Mitterrand y se aseguró que apoyará sus represalias .

Bush advirtió: “cuando yo haga rechinar los sables, él lo sabrá...”.

Estos acontecimientos repercutieron ayer en el precio del crudo, que en el mercado de Londres rondó los 33 dólares.

El presidente francés, François Mitterrand afirmó ayer que responderá a la agresión y convocó para hoy una reunión extraordinaria de su Gobierno.

Refiriéndose a Sadam,

Por su parte, España prepara el traslado a Bagdad de su último diplomático en Kuwait, “para evitar males mayores”.

Precisamente un navio estadounidense disparó ayer

PARÍS.- Soldados iraquíes han irrumpido en cinco embajadas en Kuwait. En la residencia del embajador francés detuvieron ayer a cuatro personas, entre ellas el agregado militar.

contra un buque iraquí para obligarle a detenerse.

el petróleo *su último diplomático*

viola cinco embajadas ya y

Kuwait se acerca a los 33 dólares

en Irak “para evitar males mayores”

a punto de retirar a España,

EJEMPLO II

ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO:

Se trata de que los alumnos inventen una historia, a partir del esquema A o B, dependiendo de la ayuda que se precise,

Historia de amor:

A. Esquema abierto:	B. Esquema más orientado
1. Presentación de los protagonistas	Son compañeros de clase
2. Encuentro	El falta a clase un día le pide a ella que le explique lo que han hecho ese día en clase; quedan para otro día.
3. Nace el amor	Ella descubre lo simpático e ingenuo que es él; a él le encanta la forma de reírse de ella y lo inteligente que es.
4. El amor aumenta	Ella ha tenido que cambiarse de casa y él la ha ayudado incondicionalmente; están juntos todos los días y no se pueden separar.
5. Se declaran	¿Tú sientes lo mismo que yo?
6. Separación forzosa	Llegan las vacaciones y cada uno vuelve con sus antiguos amigos; dudas sobre los propios sentimientos, nuevas experiencias; afirmación del amor primero.
7. Reencuentro	Deciden acortar las vacaciones para volver a estar juntos lo antes posible.

EJEMPLO III

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

El dominio de este aspecto forma parte de la competencia pragmática, y es a su vez un elemento esencial de la competencia discursiva. No se puede percibir o plantear un texto coherente sino se adapta a:

- Los interlocutores, al papel y estadio del emisor y del receptor y al tipo de relaciones y posiciones relativas;

- El sitio en el que se realiza el discurso (en presencia, en ausencia, por teléfono, en situación formal, informal, privado, público, profesional, en la prensa...);
- La intención o función pragmática que se persigue;
- El tipo de discurso apropiado;
- El tono que todo ello requiere o que se elija;

INTERLOCUTORES

Los recursos lingüísticos e incluso los de presentación varían si los interlocutores son:

conocidos – desconocidos,
sólo existe un conocimiento formal,
adultos – jóvenes,
relación positiva o negativa,
si no existe interlocutor.

y de acuerdo con las posiciones relativas, por ejemplo:

funcionario	Administración
ciudadano	director de un periódico
compañero	secretario/a
jefe de un servicio	centro oficial
subalterno	responsable de...
inspector	usuario
amigo	amigo
padre / madre	hijos
novios	novios
diputado	electores

FUNCIONES

Cada discurso, cada escrito en nuestro caso, tiene una o más funciones y la lengua posee recursos propios, adecuados a cada una de ellas; las funciones más usuales en los escritos cotidianos serían:

informar, contar, explicar, pedir disculpas, acusar recibo, recordar, mostrar acuerdo / desacuerdo, reclamar, advertir, opinar, denunciar, establecer contacto, preguntar, pedir, exigir, mostrar conocimientos, divertirse (etc.).

TIPOS DE ESCRITO

Además de rellenar los variados impresos y de escribir la típica y tónica carta, creemos rentable que el aprendiz practique con otros tipos de escritos, primero para desarrollar su competencia discursiva en la recepción y a medida que se afianza en el idioma y en la sociedad, en la producción. Algunos tipos de escritos:

- los impresos, formularios,
- la carta (personal, profesional, comercial, oficial)
- la nota, el aviso,
- el anuncio, un cartel,
- instancia, declaración, denuncia, reclamación,
- petición de trabajo,
- examen,
- informe,
- memoria,
- resumen,
- toma de notas,
- comentario,
- actas,
- noticia,
- diario de clase,
- trabajo monográfico,
- narración, descripción, argumentación, diálogo, poesía.

TONO

Otro de los elementos que intervienen en esta competencia es el dominio de los recursos que caracterizan el tono de la relación:

- neutro, cercano, distante, amable, agresivo, firme, tolerante, adulador,
- consejero, suplicante, amenazante, desafiante, entrañable, conquistador
- (camelador), sugerente, irónico, político, divertido, lírico, trágico...

Todos estos aspectos tienen que combinarse y todos ellos juntamente con el dominio de los recursos lingüísticos apropiados, son los que configuran la competencia pragmática, en este caso en lenguaje escrito. Así como lo relativo a la coherencia interna del texto, puede aportarse desde una experiencia anterior, los aspectos que acabamos de analizar requieren, aparte de la competencia lingüística adecuada, un conocimiento -y a veces una sensibilidad- sociocultural, de las relaciones que se establecen entre los interlocutores y de las situaciones en las que se puede adoptar un tono u otro, de la personalidad propia y ajena y de la organización misma de la sociedad. En el lenguaje oral, tal vez es más sutil y complejo, en el lenguaje escrito es más canónico y más abarcable, pero por ello mismo los fallos son más evidentes y menos disculpables.

Como preparación es necesario:

- Un acercamiento sociocultural, insustituible por un diccionario de fórmulas, y una advertencia a no imitar al nativo; la situación de ser extranjero es otro de los puntos que hay que tomar en consideración.
- En el trabajo previo de análisis de discursos del tipo al que se pretende producir, es interesante pararse a describir a:
 - los interlocutores, quiénes son, cuál es su estatus, qué relación existe entre ellos, incluso qué se puede deducir, si se puede, de la personalidad del emisor, y del receptor;
 - qué hace el escrito (función),
 - qué pretende (intención),
 - dónde se escribe y dónde se lee,
 - cuál es el tono y por qué,
 - cuáles son los recursos lingüísticos (fórmulas, frases, léxico) de cada uno de esos puntos,
 - cómo se presenta.
- Proporcionar recortes de textos distintos en los que se mezclen tonos, tratamientos, situaciones, etc. y colocar cada "oveja con su pareja".
- Trabajo colectivo, por grupos o individual sobre el escrito en cuestión. Discutir y modificarlo entre todos.
- Para evitar la copia directa de los modelos proporcionados, ofrecer un cuadro de varias entradas con diferentes opciones, para que se elijan y combinen de forma distinta cada vez (ver el cuadro que ofrecemos a continuación).
- Todo este trabajo se puede realizar unas veces con la pretensión de conseguir el mejor escrito posible y otras en tono lúdico, o disparatado, aprovechando el disparate después, si se quiere, para analizar el fallo de la coherencia pragmática.

EJEMPLO: *escribir una nota*

Después de haber analizado varios textos que recubran los aspectos que se señalan abajo y haber listado recursos lingüísticos apropiados para cada caso, se puede proponer un esquema como el siguiente, para que sin variar la situación, se escriban varias notas eligiendo cada vez una posibilidad diferente de las demás columnas:

SITUACIÓN	PAPEL SOCIAL Y RELACIONES	ACTITUD	INTENCIÓN
Nota en el buzón. En un 4º piso de un edificio, todos los días cae al balcón abundante agua, proveniente del quinto piso cuando riegan los tiestos.	1. vecinos que no se conocen 2. vecinos que sí se conocen 3. vecinos que llevan mal 4. compañeros y amigos 5. son suegros y nueras 6. al del 4º le gusta la chica del 5º etc.	a) neutra b) amable c) agresiva d) amenazadora e) llorona f) suplicante etc.	A) Informar B) Comentar C) Amenazar D) Pedir E) Sugerir F) Suplicar etc.

4. MARCAS FORMALES DE COHESIÓN TEXTUAL

Aparte de la coherencia del contenido, de su organización y del dominio de los elementos pragmáticos, la lengua posee marcas propias de correferencia para cohesionar el discurso. De entre ellas nos vamos a centrar en las que suelen provocar más problemas al aprendiz de español:

- Deixis y anáfora,
- Conectores e índices.
- Tiempo y aspecto.
- Puntuación.

Las categorías que entran en juego en esos apartados no son extrañas para el alumno y, en la mayoría de los casos, ya las conoce, aunque sólo en el plano de la frase; ahora lo que pretendemos es poner de relieve los valores discursivos de esas mismas categorías, cuyo desconocimiento provoca una serie de errores que no se pueden corregir sino desde esa perspectiva.

DEÍCTICOS

Estos elementos son los que utilizamos para el señalamiento en la situación de enunciación, o sea cuando los interlocutores están "en presencia", y suponen una fuerte economía lingüística: "ahora", "aquí", "éste", "tú", "mañana", etc. en la situación de enunciación sustituyen a diferentes sintagmas como "en ese momento" "en mi casa" etc. Existen situaciones intermedias como el teléfono y la carta, en las que esos elementos a veces son posibles (en el teléfono se comparte la situación temporal y se conoce globalmente la espacial (no en el contestador automático); en la

carta se establece una fecha y un lugar y el “aquí” y el “ahora”, forman parte la situación de la producción, pero no de la recepción.

En el relato y en el discurso diferido esos elementos no tienen cabida y deben sustituirse por perífrasis explicativas relativas a la situación de la que se habla o por anafóricos, o sea por elementos que se refieran a lo que se ha dicho o se va a decir en el discurso.

Véanse algunos deícticos y sus correspondientes anafóricos⁹⁴:

	DEÍCTICOS	ANAFÓRICOS
Persona:	yo, me, mí, conmigo, mío tú, te ti contigo, tuyo	él, se, sí, consigo, su, suyo
Tiempo:	ahora en este momento hoy ayer mañana hace un momento dentro de poco la semana que viene	entonces en ese momento, en el momento de... el mismo día, el día x el día anterior el día siguiente poco antes poco después una semana más tarde
Espacio:	aquí, ahí, allí éste venir	allí, en ese lugar ése / éstos - aquéllos ir
Modo:	así	de ese modo, del modo siguiente...

Aparte de toda una serie de elementos correlativos a la situación de comunicación: delante, detrás, a la izquierda, arriba, etc.

Con frecuencia el aprendiz comete errores, tanto en el discurso oral como en el escrito, con esos elementos y obligan al interlocutor a un esfuerzo adicional de comprensión, o a falsas interpretaciones. En muchos casos, esos términos se han adquirido sólo en el contexto de la situación de enunciación y es necesario practicar con el paso de una situación a otra. En otros, el problema es más complejo por la diferente cobertura del campo semántico de los términos equivalentes en español y en la lengua materna, como es el caso de “ir” y “venir” y del uso de los demostrativos. Aunque el problema se presenta tanto en discurso oral -relato- como en el escrito, en este último es más constante porque, en principio, se trata de una comunicación en la que el interlocutor no está presente.

Las actividades específicas sobre esos problemas serían las de:

⁹⁴ Me remito a C. PEÑA MARÍN “Sujeto, espacio y tiempo en el discurso”, en LOZANO Y OTROS: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra 1982, pp. 89-169.

- Recontar, reescribir discursos producidos “en presencia” a discursos “en ausencia”, pasando de la descripción de un itinerario o de una lámina presente, a las que se pueden hacer al que no tiene la imagen delante, de una página de un diario a un relato.
- Dar y seguir las instrucciones para un ejercicio de gimnasia, para una receta, un juego etc. obligan especialmente a precisar los deícticos (Ej., “pones este pie aquí y el otro ahí”, poner el pie izquierdo en el embrague y el derecho en el acelerador).
- A partir de un programa turístico de una semana, situarse en un día intermedio y narrar que se ha hecho los días anteriores y que se va a hacer los posteriores a esa fecha.

ANAFÓRICOS

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; son como testigos donde se van enganchando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los ítems, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos, y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos⁹⁵.

PRONOMBRES

En cuanto a los pronombres tanto de sujeto como de complemento, el problema que se genera, normalmente, es de ambigüedad, sobre todo cuando éste se puede referir a más de un actante, agravado todo ello, por los frecuentes fallos de concordancia; así, no es difícil encontrar, por ejemplo, un “lo” o un “le” que no se sabe si se refiere “al padre”, “a los hijos”, o “al viaje”; en teoría ese pronombre se referiría al último actante presentado, pero del contexto se deduce muchas veces lo contrario. En cuanto al pronombre sujeto, las reglas discursivas en español son bastante complejas: la desinencia verbal actúa también como marca pronominal, lo que no ocurre en otras lenguas, por lo que se adiestra al aprendiz para que evite la repetición de este pronombre; sin embargo en el caso de sincretismo verbal, por ejemplo en la 1ª y 3ª persona (“venía”), puede ser necesaria una marca pronominal o léxica redundante; lo mismo ocurre cuando el referente está ya lejano. El aprendiz suele formar hipótesis contrapuestas, pues cuando interioriza que en la nueva lengua el verbo ya indica el sujeto, empieza a evitarlo sin percibir todavía las ambigüedades que ello genera. El

⁹⁵ Para una presentación más desarrollada ver: COMBETTES, J. FRESSON “Pour une linguistique textuelle” en *Pratiques*, 6, 1975. CHAROLLES, M.: “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes” en *Langue Française*, 38, 1978, pp. 133-154. MAILLARD, M.: “Essai de typologie des substituts diaphoriques” en *Langue Française*, 21, 1974. G. VIGNER: *Ecrire*, Clé International, Paris, 1982.

uso del pronombre de primera persona –yo- complica algo más la situación, sobre todo en el lenguaje oral.

DEMOSTRATIVOS

En cuanto a los demostrativos, aparte de lo ya señalado en el apartado anterior sobre su valor de señalamiento en presencia, los errores recogen el desconocimiento de los valores anafóricos de esta categoría. (Si existe más de un actante, por ej. “alemanes y franceses” y se utiliza “éstos”, se está aludiendo a los últimos, a los franceses, no a los dos ni a “aquellos”, los alemanes, a los que por otro lado tampoco se podría remitir con la forma “esos”). Ciertamente la categoría de los demostrativos es compleja y en la didáctica del español se suelen abordar sólo como deícticos; consideramos, sin embargo, que sería rentable, dado que se concentran bastantes errores en ese problema, trabajar poco a poco en sus valores anafóricos discursivos.

ARTÍCULOS

En relación a los artículos, los libros de textos y programas dedican un espacio bastante amplio a distinguir el / un, uso / omisión; con todo, abordarlos desde la perspectiva discursiva puede favorecer la comprensión de su papel cohesionador del discurso y con ello, de los valores de cada una de sus formas; de hecho, una de las maneras más simples de retomar el sintagma nominal se realiza a través del cambio de “un” por “el”.

POSESIVOS

En muchos casos el elemento inicial no se retoma en sí mismo sino a través de lexemas asociados con el primero; en ese caso la correferencia puede estar realizada con los posesivos (“Madrid es una ciudad con mucho tráfico; sus habitantes...”).

SUBSTITUTOS LÉXICOS

Uno de los problemas con que se enfrenta el aprendiz es el de expresar claramente lo que quiere decir con los pocos recursos que posee. Por otro lado, en todo discurso se siente la necesidad, en algún momento, de sintetizar lo dicho y esa síntesis sirve de punto de partida para el desarrollo de lo siguiente. Estos dos aspectos llevan con frecuencia al alumno a repetir, casi con las mismas palabras, la idea que acaba de expresar; sin embargo la lengua posee otros recursos para cumplir esa función correferencial y son los substitutos léxicos, especialmente los parónimos e hiperónimos, los sintagmas parciales, las nominalizaciones y el uso de anáforas conceptuales que sirven para retomar los sintagmas nominales, los verbales o toda una parte del discurso.

La búsqueda de SINÓNIMOS e HIPERÓNIMOS para no repetir el mismo lexema, siempre que es necesario retomarlos, es una vieja y conocida práctica (“decir, afirmar, añadir,

puntualizar, insistir...”, “aspirina, calmante, fármaco, medicina”); sin embargo esa tarea entraña dificultades para el aprendiz, por sus propias carencias semánticas y por la poca ayuda o por la confusión que provocan los diccionarios.

Otra forma de retomar el sintagma nominal ES A TRAVÉS DE UNO DE LOS TÉRMINOS QUE PUEDEN ENTRAR EN SU DEFINICIÓN (Para referirse sucesivas veces a la misma persona por ej. a “Ivan Yamanisch” conocido por ser yugoslavo, extranjero, alumno de segundo, muy guapo, economista, etc. se puede aprovechar, según el contexto, una de esas características: “Ivan Yamanisch, Ivan Yamanisch, el extranjero, el de segundo, etc.).

Las NOMINALIZACIONES retoman el sintagma verbal: “*llegamos a las cinco y nos recibieron...*” → “*la llegada fue normal, pero el recibimiento fue apoteósico*”, “*han enviado...*” → *el envío...* “*Pretende nacionalizar... esa nacionalización*”.

Finalmente las ANÁFORAS CONCEPTUALES, como “el problema”, “este trabajo”, “mi exposición”, “ese razonamiento”, “el caso expuesto”, “la historia”, etc. interpretan los datos enunciados y facilitan el avance o la recapitulación del discurso.

Se presenta ahí todo un trabajo de léxico, que tal vez por su grado de abstracción no se realice mucho en clase, pero que como se puede observar es sumamente rentable para reforzar la cohesión textual y con ello la competencia discursiva.

Actividades específicas de adiestramiento:

- Sobre un texto, subrayar los pronombres y relacionarlos con su referente; lo mismo con artículos, posesivos, demostrativos y substitutos léxicos.
- Borrar los anafóricos, para que el alumno los escriba.
- Buscar el hiperónimo de diferentes lexemas; ordenarlos por grado de generalización.
- Definir nombres.
- Delimitar todos los nombres que se pueden aplicar a una cosa o a una persona.
- Proporcionar frases encadenadas en las que se repita, con las mismas estructuras, un elemento. Reescribir el texto, evitando las repeticiones, con substitutos léxicos, pronominales o con omisiones.
- Practicar nominalizaciones.
- Listar todos los posibles referentes lingüísticos que pueden sustituir a los diferentes sintagmas de una oración dada.

- Inventar una historia en la que intervengan dos o más personajes o grupos de personajes. Recontarla centrando el protagonismo cada vez en uno de los personajes.

EJEMPLO:

A partir de las indicaciones del cuadro siguiente se pueden realizar combinaciones diversas: 1) una historia centrada en los atracadores (columna A), otra en el guarda jurado (columna B) y una tercera en un cliente, que puede ser contada en primera persona (columna C); también se pueden combinar las tres columnas. En todos los casos es necesario cuidar la coherencia y la correferencia.

En un banco:

	A ATRACADORES	B EL GUARDA JURADO	C UN CLIENTE
1	esperar el momento oportuno	vigilar tranquilamente	esperar su turno
2	entrar encapuchados en el banco	ver a los atracadores, gritar y sacar el arma	ver los hechos y tirarse al suelo
3	desarmar al guardia	desarmado, acercarse a la alarma	intentar esconderse detrás de un tiesto
4	coger al cliente como rehén	dudar y esperar	estar muerto de miedo
5	obligar a abrir la caja fuerte	tocar la alarma	reconocer a los ladrones
6	disparar al guarda	ser herido en una pierna	desmayarse
7	escapar con el dinero	ver el coche de los atracadores	volver en sí y decir que haber tenido una pesadilla

5. CONECTORES E ÍNDICES

La expresión de las relaciones temporales, espaciales y lógicas requieren el uso de conectores e índices interfrásicos y discursivos que los aprendices evitan o confunden con frecuencia. Incluimos bajo el nombre de índices, los elementos que nos sitúan en el espacio y en el tiempo del discurso y los que modalizan los enunciados o delimitan el compromiso del autor con lo que está diciendo. En relación a este punto, el fallo más corriente es la omisión, posiblemente porque ante la dificultad el alumno tiende a eliminar todo aquello que no considera central (“Andando varias horas habíamos llegado el día anterior a un refugio. Madrugamos muy pronto...” ¿cuándo?)

En cuanto a los conectores de frase y de discurso, nos encontramos con usos inadecuados y omisiones, lo que genera los típicos textos telegráficos. Normalmente, el aprendiz conoce una gama muy restringida de estos conectores; ello explica la dificultad que encuentra en la misma lectura de los textos con una cierta complejidad sintáctica, donde el autor suele tener sus propias preferencias en el uso de determinados conectores. Por ejemplo al lado de "pero", que es el conector restrictivo más conocido por los alumnos, tenemos, "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien..."

Además de ese tipo de enlaces coordinativos y subordinativos, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la organización de las ideas; las operaciones discursivas más frecuentes que requieren sus propios conectores o introductores son:

Introducción
Toma de la palabra,
Llamada de atención,
Planteamiento de la cuestión,
Desarrollo del problema: orden, gradación, comparación, oposición, relación...
Transiciones: alusión a lo anterior, a lo siguiente, ideas
Eslabones
Conclusiones
Modalizadores (posibilidad, condición, opinión, certeza...)
Explicaciones
Restricciones
Realce
Insistencia

Algunos conectores:

- *Para empezar, en primer lugar, primero, como punto de partida, antes de, de entrada;*
- *Luego, después, a continuación, una vez que..., en los apartados siguientes, otro...*
- *Por último, para terminar, finalmente;*
- *En el centro, arriba, a la derecha...*
- *Por lo tanto, en resumen, en conclusión, como conclusión, de ese modo, así pues, de lo expuesto se deduce, de acuerdo con, visto así, en conjunto;*

- *En mi opinión, yo creo, es posible, seguramente, a mí me parece, estoy convencido, desde mi punto de vista;*
- *Es decir, o sea, en otras palabras, por ejemplo;*
- *Además, aparte de lo dicho, una cuestión más;*
- *En relación con, en este punto, en cuanto a, como decía, véase, en el.. señalado más arriba.*
- *En efecto, ciertamente, de hecho, sin duda, sobre todo, especialmente, no es que... sino...*

Algunas actividades de adiestramiento en el reconocimiento y uso de los conectores pueden ser las siguientes:

- Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores discursivos.
- Sobre los mismos textos u otros borrar esos conectores para que el alumno los reescriba.
- Sustituirlos por otros que cumplan la misma función.
- Proponer un esquema de organización conocido y en cada uno de los apartados presentar posibles conectores; los alumnos deberán rellenar los párrafos con el contenido que elijan pero teniendo en cuenta los conectores propuestos.
- Preparar diccionarios personales con los conectores propios de diferentes funciones, tipos de textos, y los propios de distintos autores.

6. TIEMPO Y ASPECTO

El problema en el fallo del uso de los tiempos verbales, aliado a la omisión de índices temporales, de enlaces e incluso de puntuación, deja el discurso, en ocasiones, casi sin apoyaturas que sostengan el contenido.

En lo que atañe a la cohesión del discurso, entre los cambios de formas verbales realizadas por los aprendices destacamos:

- El cambio injustificado entre el Presente y el Pasado.
- La neutralización de la oposición Perfectos - Imperfecto.

En cuanto al paso al Presente en la narración, se debe a una estrategia de facilitación más o menos consciente. En muchos casos, es evidente el fallo de concordancia debido sin duda a la influencia del presente, forma menos marcada y por tanto más asequible (“HIZO mucho viento, por eso se VE muy bien y muy tropical”, “Mi marido LLAMÓ para decirlos que no nos APETECE irnos... Al hablar NOTO que mi marido no PUDO salir del compromiso”). En otros casos, parece que, además, se produce un acercamiento subjetivo al presente de la enunciación: “El día más feliz ES el 29 de marzo, porque en aquel día me fui a...”. En la literatura no es raro encontrar una ruptura de concordancia verbal, que el lector interpreta como un guiño para un juego que intenta seguir; no es muy plausible que el aprendiz sea capaz de ese guiño y creemos que los cambios en él no son intencionados; cuando se produce, subjetivamente seguimos leyendo esperando la causa discursiva de ese cambio, búsqueda que se interrumpe con un nuevo cambio de tiempo. Con todo, a veces se percibe un cierto artificio, que tal vez se deba a que el alumno ha interiorizado el valor del presente histórico e intentar sacarle partido, dado que las formas del presente le resultan más fáciles.

PASADOS: PERFECTOS E IMPERFECTO

La dificultad para utilizar estos dos tiempos correctamente es, para los aprendices que no poseen esa distinción en su LM, de las más costosas de superar. La confusión perfecto / imperfecto es una de las que ocupan más tiempo y más páginas en las gramáticas para extranjeros, con una descripción pormenorizada de los valores de cada uno de estos tiempos, aunque no siempre consistente. Nuestro análisis de errores ha puesto de manifiesto que en la gramática que el alumno ha interiorizado sobre el uso de los tiempos pretéritos, imperfecto y perfecto, falla bastante la captación del valor “relativo-absoluto” de estos tiempos. Se reconoce, sí, el aspecto imperfecto, pero se asocia preferentemente, a un valor de “duración” fuertemente interiorizado, y al de acción repetida en el pasado. Estos dos valores, sobre todo el de duración, priman por encima de cualquier otra consideración: acción relativa, acabada, inacabada o en desarrollo. De acuerdo con ello, las expresiones temporales (durante las vacaciones, el día, la noche, desde.. hasta.. etc.) y las partículas cuantitativas -determinantes o adverbios- (mucho, bastante, más, todo) arrastran el uso del Pr. imperfecto, pues implican la idea de que la acción “dura”. Es este un error, posiblemente inducido por la simplificación metodológica, tanto en los manuales para extranjeros, como en las propias aulas.

Por otro lado el aspecto permanente o desinente del lexema verbal o modo de la acción, arrastra, también, el uso del imperfecto o perfecto, respectivamente, y torna más compleja aún para el aprendiz la distinción del aspecto de la flexión verbal. Los verbos cuyo lexema es marcadamente permanente, son los que concentran mayor porcentaje de confusiones de imperfecto por perfecto. Destacan entre estos: “ser, tener, estar, haber, pasar, hablar, entender, dormir”. Un grupo de verbos que también se usa preferentemente en imperfecto, es el que se refiere a la expresión de

sentimientos y estados de ánimo “gustar, sentir, encantar, poder, hacer feliz, hacer gracia, agradar”.

Otra de las causas de los errores se puede encontrar en un mecanismo de hipercorrección. Dado que los aprendices que presentan este problema no poseen en su lengua materna el Pr. imperfecto, cabría esperar que el mayor número de errores se produjera por el uso del perfecto por el imperfecto; la explicación parece encontrarse en un mecanismo de hipercorrección que lleva a utilizar la forma más marcada, la más característica del español, frente a su LM, y por otro lado a una estrategia de facilitación, pues el paradigma del imperfecto es mucho más asequible para el alumno que el del perfecto simple.

Estas confusiones entre el perfecto y el imperfecto generan fallos de cohesión textual, principalmente por el cambio de perspectiva que provocan a lo largo de la composición, pasando de la narración de un hecho distante, acabado, al de una acción en desarrollo, más viva, cercana y abierta, y todo ello sin referentes temporales que justifiquen ese paso y el uso de uno de los dos tiempos. Desde un punto de vista didáctico, creemos que es indispensable tener en cuenta la dimensión discursiva de estos tiempos, pues si no, difícilmente se puede captar la oposición aspectual que las enfrenta y que se plasma normalmente, no en la oración sino en el texto.

Desde una perspectiva discursiva se pueden realizar actividades que lleven al aprendiz a interiorizar el recurso normal de marcar la sucesión de las acciones principales con el perfecto y las situaciones, los comentarios, las explicaciones, las acciones secundarias con imperfecto:

- A partir de los datos de la historia, de la vida de un personaje de la propia historia, de los datos del horóscopo..., hacer una lista con los acontecimientos y redactarlos.
- Añadir informaciones, acciones secundarias, explicaciones, descripciones.
- Representar de forma gráfica, el avance del relato, por ejemplo escribiendo esas oraciones en el centro, y las acciones que no hacen avanzar la historia, en el mismo plano que la acción principal a la que se refieren.
- Por grupos, o por parejas, jugar a formular un acontecimiento y a dar una explicación o viceversa.
- Por grupos de seis alumnos, por ejemplo, se expresan cinco oraciones que describen la situación y el sexto formula el acontecimiento, (se puede hacer con la técnica de ignorar lo que los otros dicen).
- Diferentes ejercicios de paso a estilo indirecto.

- Esquemas narrativos y descriptivos variados.

Ejemplo:

A partir de las instrucciones de una receta, del uso de un electrodoméstico o de la secuenciación de acciones de actos cotidianos (levantarse, lavarse los dientes, abrir el paraguas, etc.) preparar una narración:

1. Enumerar las acciones (que marcan el proceso).
2. Narrar la sucesión en pasado.
3. Integrarlas en un contexto, dar informaciones complementarias, explicaciones, adjetivaciones, etc.

Levantarse

1. Acciones:

Oír el despertador: a las 7.00
 Dar media vuelta
 Seguir durmiendo
 Al rato, oír un ruido y
 Despertarse
 Mirar el reloj
 Ver la hora
 Volver a dormir
 Despertarse sobresaltado
 Oler el café
 Salir de la cama corriendo

2. Narración del proceso:

El lunes pasado, oí EL DESPERTADOR a las siete, pero me DI LA MEDIA VUELTA y SEGUÍ durmiendo. Al rato, oí UN RUIDO Y ME DESPERTÉ; MIRÉ el reloj y VI la hora: las 7:15. ME VOLVÍ A DORMIR. Media hora más tarde ME DESPERTÉ SOBRESALTADA, me LLEGÓ un rico olor a café y DECIDÍ SALIR de la cama corriendo.

3. Integración en un marco, con acciones y explicaciones colaterales:

El lunes pasado no *había* quien me sacara de la cama, *había dormido poco y tenía* un sueño tremendo. Cuando oí EL DESPERTADOR a las siete, *no podía* ni abrir los ojos, así que ME DI MEDIA VUELTA Y SEGUÍ DURMIENDO. Al poco rato, *oí un ruido y me volví a despertar*. María se *estaba duchando* y yo *seguí* sin querer despertarme; MIRÉ el reloj que *estaba* debajo de la cama y VI la hora: *eran* las 7:15, todavía *podía quedarme* un poco más, así que ME VOLVÍ A DORMIR. Media hora más tarde, cuando *estaba* en el más rico de los sueños, me DESPERTÉ sobresaltado, y PERCIBÍ un rico aroma de café que *venía*

de la cocina. Sin pensarlo más SALÍ de la cama corriendo: un gran café y un largo día *me estaban esperando*.

(La sucesión de acciones se indica con versales y las explicaciones colaterales con cursiva).

7. PUNTUACIÓN

La separación adecuada de las ideas con los signos de puntuación es un rasgo específico de la lengua escrita; aunque los errores de puntuación no van asociados necesariamente a deficiencias de organización discursiva, ciertamente dificultan la lectura o al menos no la clarifican en el caso de que fallen, como es frecuente, los conectores, el orden, la correferencia. Los fallos más corrientes se deben a la no separación o a la separación inadecuada de las ideas en párrafos y de las oraciones dentro del mismo párrafo, aparte de otros problemas que consideramos más ortográficos que discursivos.

Las tareas de adiestramiento pueden ser:

- Proporcionar esquemas sencillos y pedir que se desarrolle cada idea en un párrafo.
- Dar textos sin puntuación. Puntuarlos y discutir las diferentes posibilidades. Primero los puntos y aparte, luego los seguidos y posteriormente otros signos.
- Leer textos mal puntuados y discutir los posibles significados.
- Corregir textos mal puntuados.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones sintetizamos las implicaciones didácticas que nos parecen más relevantes:

- En el aprendizaje de una lengua extranjera, llegar a poseer una competencia discursiva es tan necesario como alcanzar la competencia lingüística.
- Algunos de los aspectos que integran esa competencia discursiva son universales y transferibles, por tanto, al producir discursos en la nueva lengua. Si esos aspectos no están desarrollados en la lengua materna, -lo cual ocurre con cierta frecuencia, sobre todo en lengua escrita-, el aprendizaje de la segunda lengua recoge ese déficit y dificulta aún más la capacidad de expresarse en la nueva lengua. Esa carencia no es razón para que deje de trabajarse en la lengua

extranjera la capacidad de producir textos coherentes y adecuados. La lengua materna se beneficiará de ese adiestramiento.

- Otros aspectos (el dominio de las marcas de cohesión textual, el reconocimiento de la “situación” de comunicación y de las características de diferentes tipos de textos) requieren un aprendizaje específico en la nueva lengua. Las categorías que marcan la cohesión textual no son desconocidas para el aprendiz, pues se trata de categorías lingüísticas sobre las que se trabaja en las aulas y en los libros de texto, pero normalmente en los límites de la morfología, la sintaxis y el léxico, descuidando los valores textuales de esas mismas categorías; sin embargo los problemas que generan difícilmente se pueden solucionar si no se abordan desde la perspectiva textual. Las actividades de entrenamiento que proponemos pueden cumplir, justamente, el papel de familiarizar el aprendiz con esos valores discursivos.
- Finalmente en toda la tarea del desarrollo de la competencia textual, es importante aprovechar la capacidad discursiva que aportan ya los aprendices, favoreciendo sus propias estrategias y potenciando el proceso de “aprender a aprender”; tal vez es éste uno de los campos donde ese proceso es más asequible y más rentable.

EPÍLOGO

“...y entonces ella le contestó: sí quiero”

...Se oyó un portazo.

— Adiós, se ha ido para siempre -se dijo el príncipe-, no lo puedo resistir ni un minuto, me moriría.

Sin pensarlo más, corrió hacia la ventana y empezó a gritar: ¡Princesa, Princesa, Princesaaa...! ¿Quieres casarte conmigo? ¡Princesa, Princesa, Princesaaa...! ¿Quieres casarte conmigo?

Cansado y ronco de gritar, bajó los ojos y se encontró con la princesa, que sentada debajo de la ventana lo miraba con cara divertida.

— ¿Te quieres casar conmigo? -repitió bajito entre hipo e hipo-

Y entonces ella le contestó: sí quiero.

Se casaron, fueron felices y a nosotros nos dieron con el plato en las narices.

APÉNDICE

En uno de los talleres realizados en Las Navas, los participantes mostraron interés en contar con las diferentes cartas que se produjeron allí, al reescribir la que se propuso de un aprendiz. Se transcriben, a continuación, sin los comentarios ni las correcciones que originaron en el taller. (Nosotros nos comprometemos con las dos últimas).

Sr. Director:

El año pasado estuve inscrito como alumno de español en la escuela que usted dirige.

Lamentablemente tuve que volver a mi país por espacio de un mes, debido como usted sabe a la guerra.

Al regresar, intenté matricularme de nuevo, pero en la secretaría me informaron de que no era posible.

Dado el interés por proseguir los estudios de español, me dirijo a usted para solicitarle que acepte mi matrícula.

Agradeciéndole de antemano el interés que espero preste a mi caso, le saluda atentamente

Ali H.

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Sr. Director:

El año pasado matriculé en el Curso de español en la Escuela Oficial de Idiomas. Lamentablemente tuve que ausentarme de España por un mes a causa de la guerra en la que, como usted sabe, estamos involucrados.

A mi regreso, intente continuar mis estudios, pero en la Secretaría no me autorizaron matricular. Por lo tanto me dirijo a Usted, Sr. Director, para que me autorice matricular en el nuevo curso ya que sigo interesado en estudiar español.

Le saluda muy atentamente

Ali

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Estimado Señor Director:

El año pasado frecuenté un curso de español en su escuela. Como tuve que ausentarme a mi país por obligaciones relacionadas con el servicio militar, he faltado a las clases durante un mes. Al querer recoger el sobre de matricula para inscribirme de nuevo, me han dicho en la secretaria que no era posible volver a inscribirme, es por eso que ahora me dirijo a Ud para solicitarle me permita poder volver a inscribirme y continuar los estudios de español en su escuela.

Le saludo muy atentamente,

A.H

Madrid, 4 de septiembre 1990

Estimado señor:

Me permito dirigirme a Ud con el ruego de que me facilite la posibilidad de continuar estudiando en la Escuela Oficial de Idiomas.

El año pasado frecuenté un curso de español de la Escuela Oficial de idiomas, sin embargo, a causa de haber estado ausente un mes cumpliendo el servicio militar en mi país no he podido presentarme a tiempo para matricularme.

Como me gustaria muchisimo seguir asistiendo a las clases de español, le pido que me permita inscribirme (volver a inscribirme) de nuevo.

En espera de su respuesta le saludo atentamente

Ali Houdaifa

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Distinguido señor director:

El año pasado queria estudiar español en la Escuela Oficial de idiomas cuando tuve que volver obligatoriamente a mi país a causa de la guerra, lo que explica mi ausencia.

Cuando fui a la secretaria para recoger el sobre de matricula me dijeron que no se podia.

Le quedaria muy agradecido si pudiera empezar con los estudios en el próximo semestre.

Atentamente

Ali Houdaifa

Madrid, 4 de septiembre 1990

Muy estimado Señor Director,

El año pasado aprendí el español, pero por razones de guerra, no podía continuar con mis estudios. Ahora me gustaría matricularme y por esta razón quiero aprender el español en la escuela oficial de Idiomas. Agradeciéndole.

Le saludo atentamente,

Ali Houdaifa

INSPECTOR EN EL
MINISTERIO DE LA ENSEÑANZA
Departamento pre-universitario
Bucarets-RUMANIA

Madrid, el 4 de septiembre 1990

SEÑOR DIRECTOR
Miguel Fernández
Salamanca-ESPAÑA

Muy Estimado Señor Director,

Aprovecho la oportunidad para enviarle un saludo y en cuanto a los estudios de lengua española que estaba realizando el año pasado en la Escuela Oficial de Idiomas y que tuve que interrumpir a causa de la guerra, le ruego que me facilite de nuevo la posibilidad de estudiar su preciosa lengua.

Estoy en la situación de no poder trabajar lo que me gustaría por no tener ni el diploma ni los conocimientos de lengua española necesarios.

En la espera de su respuesta le envío la expresión de mi más alta consideración.

Raymond Quenau

Madrid 4 de septiembre de 1990

Señor director,

El año pasado aprendí español en la E.O.I pero falté a clases un mes por tener que venirme a mi país que estaba en guerra.

Cuando recibí la carta de la matrícula de la Secretaría, supe que no podré seguir con el curso. Por lo tanto, me gustaría repetir el curso de español en su escuela.

Atentamente lo saluda a Ud

Ali Houdaifa

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Estimado Sr. Director:

El año pasado estuve matriculado como alumno a la Escuela Oficial de Idiomas. Como Ud sabe, tuve que interrumpir mis estudios por razones de guerra en mi país. Al pedir de regreso en la secretaria de la Escuela el sobre de matricula, me encontré con que el plazo ya habia expirado. Interesado en continuar mis estudios, le ruego revise mi caso.

Agradeciéndole de antemano, le saludo atentamente

Ali Houdaifa

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Estimado Sr. Dr.

El año pasado interrumpi mis estudios al retornar a mi país, por razones de guerra, durante un mes. La secretaria me ha dicho que he perdido mi derecho de matricula. Como quisiera continuar mis estudios en la Escuela de Idiomas, le solicito re vea mi situación.

Agradeciéndole desde ya su intervención, le saluda atte.

Ali Houdaifa

Sr. Director de la EOI
Madrid

Madrid, 4 de septiembre de 1990

Sr. Director:

Me llamo Ali Houdaifa y soy alumno de "Español" de esta escuela. Durante el curso pasado tuve que ausentarme durante un mes y regresar a mi país por motivos relacionados con la guerra, que como usted sabe, ha mantenido mi país, Irán, contra Irak.

Al volver, he intentado matricularme de nuevo para repetir curso, pero en la Secretaría me han comunicado que no puedo porque tengo la matrícula anulada y debo hacer examen de clasificación y esperar a ver si tengo plaza.

Dado que los motivos que alego son justificados, le ruego revisen mi caso y me reserven la plaza, pues me gustaría muchísimo seguir estudiando español en esta escuela.

Agradeciéndole de antemano su atención, le saluda

Ali Houdaifa