

**Los textos en el desarrollo de la  
competencia comunicativa e inter-  
cultural para la enseñanza de ELE**

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

COLECCIÓN COMPLEMENTOS

SERIE DIDÁCTICA

**CcSd**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Ulloa Bustinza, Iván Alejandro

Los textos en el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural para la enseñanza de ELE. / Iván Alejandro Ulloa Bustinza.

Coordinación Editorial: José Suárez-Inclán. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2014.  
(Colección Complementos; Serie Didáctica) 100 p.

Espanhol – Estudo e ensino. I. Ulloa Bustinza, Iván Alejandro . II. Suárez-Inclán, José. III. Título. IV. Serie.

CDU 811.134.237"  
CDD 460.7



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: septiembre de 2014

NIPO: 030-14-251-1

ISBN: 978-85-67535-06-7

DOI: 10.4438/030-14-251-1



# Los textos en el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural para la enseñanza de ELE

Autor

Iván Alejandro Ulloa Bustinza

*Profesor de la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana  
UNILA*

COORDINACIÓN EDITORIAL

José Suárez-Inclán García de la Peña

2014



## Presentación

Queremos aplicar algunos de los avances de la Lingüística a la enseñanza de ELE. Por ello, este libro consta de una primera parte en la que se presentan los aportes de varias disciplinas, especialmente desde la década de los setenta en adelante, prestando especial atención, entre todas ellas, al Análisis Crítico del Discurso, a la Lingüística Textual y a la Literacidad Crítica.

Pero también queremos proponer análisis prácticos y sencillos, aplicables a todo tipo de textos que, además, servirán como base para una serie de actividades a realizar por los aprendientes. Aparecerán subrayados y los márgenes serán bastante utilizados, con pequeñas anotaciones para indicar, por ejemplo, distintas partes dentro de la estructuración de contenidos y palabras o expresiones relevantes, con el fin de facilitar el abordaje textual por parte de los alumnos, atendiendo también en la medida de lo posible a lo que se ha denominado «paratexto», y que engloba aquellos elementos que rodean y enmarcan al texto, tales como el título, la portada y contraportada, etc.

Se trata de establecer un modelo de análisis en el que el texto, desde una perspectiva física, sirva para establecer todo tipo de hipótesis que después deben ser recuperados organizadamente por el aprendiente a través de la producción de un texto cohesionado y, por lo tanto, coherente.

El alumno debe ser capaz no sólo de comprender y analizar pormenorizadamente diversos tipos de textos (comprensión lectora), sino que debe también producir su propio discurso, elaborando él mismo un texto bien organizado donde tenga cabida tanto el análisis objetivo de los rasgos lingüísticos como la valoración crítica de los contenidos presentes en el mismo, así como los rasgos pragmáticos que hacen que dicho texto responda a las necesidades comunicativas para las que ha sido creado.

Por lo tanto, tomamos el texto en cuanto unidad en la cual se entrecruzan diferentes elementos: lingüísticos, pragmáticos, socioculturales, dialectales, etc. Debido a esto, dedicamos también un capítulo a delimitar las características fonético-fonológicas del español de América y a la cuestión de la norma, y otro al análisis de la oralidad, para que el profesor sea consciente de que a través de textos orales (audiovisuales) y escritos, puede tratar con sus alumnos diferentes áreas de contenido.

La cuestión de la norma resulta de gran importancia para el profesor de ELE. El español, como veremos, posee una norma pluricéntrica, de tal manera que diferentes capitales del mundo hispánico irradian un modelo estándar dentro de su área de influencia. La norma culta tiene mayor homogeneidad, pero cuando estamos en el nivel de la lengua coloquial las variaciones se multiplican. Como hablante de español, este utilizará una de las muchas variantes, pero debe ser consciente de la gran variedad del español, y en el caso de los profesores que actúen en Brasil, dedicarle especial atención al español de América. Para ello los textos seleccionados deben ofrecer ejemplos de diversas variedades, no sólo geolingüísticas, sino también de diferentes registros.

Esto es importante, además, en los contextos de integración regional que están teniendo lugar, por ejemplo, con el Mercosur. Resulta fundamental que en la enseñanza de lenguas adicionales se traten adecuadamente los contenidos interculturales, porque en la base de la integración está el (re)conocimiento del otro.



# Índice

<b>ACD, Lingüística Textual, Literacidad Crítica y Didáctica de Lenguas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y / o Adicionales .....</b>	<b>9</b>
<b>Aplicaciones para la enseñanza de ELE / ELA .....</b>	<b>15</b>
<b>El enfoque comunicativo.....</b>	<b>19</b>
<b>Elementos específicos de la comunicación oral.....</b>	<b>25</b>
<b>Las secuencias lingüísticas en las clases de ELE.....</b>	<b>29</b>
<b>El análisis del discurso argumentativo .....</b>	<b>33</b>
<b>El español de América .....</b>	<b>37</b>
<b>Consejos para la producción e interpretación de textos.....</b>	<b>43</b>
<b>Actividades.....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>97</b>





## ACD, Lingüística Textual, Literacidad Crítica y Didáctica de Lenguas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y / o Adicionales

Creemos que es posible articular interdisciplinariamente estos campos del saber para llevar a cabo una enseñanza de lenguas más coherente y adecuada al contexto. En primer lugar, me gustaría explicar que escribo a partir de mis experiencias como profesor de español en Brasil, lo cual proyecta ciertas peculiaridades sobre la enseñanza de español. Español y portugués son lenguas tipológicamente similares, lo cual permite que los alumnos, desde el primer momento, alcancen un alto grado de comprensibilidad y, por lo tanto, de comunicabilidad. Por ello, creo que los materiales didácticos que se centran demasiado en contenidos gramaticales, sobre todo en los niveles básicos, producen una reacción negativa en los alumnos. Con esto no estoy diciendo que haya que evitar los contenidos gramaticales, ya que creo que son fundamentales en la enseñanza, pero tal vez deberíamos encontrar otras maneras de trabajarlos mucho más articulada con otras dimensiones del lenguaje.

Creo también que la enseñanza de español en Brasil, y la enseñanza de portugués en los países hispanoamericanos debe servir para crear una conciencia intercultural que luche contra los prejuicios y los estereotipos existentes entre los diferentes países. Existe mucha incompreensión y muchos tópicos que son nocivos. La relación de fuerzas entre las dos lenguas varía de un lugar a otro. Por ejemplo, en la Triple Frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, el portugués es la lengua de prestigio, mientras que el español mantiene una posición que podríamos definir de «subalterna». El paraguayo aprende portugués en la frontera, pero el brasileño no necesita aprender español con la misma urgencia. Brasil, debido a su poder económico, es también el objetivo de muchos latinoamericanos que llegan de países con peores condiciones económicas. Es por ello que la enseñanza de español para brasileños debe crear las condiciones para que los brasileños conozcan y entiendan la realidad de los países hispanohablantes que lo rodean, para evitar los estereotipos negativos que llevan a conclusiones prejuiciosas y a comportamientos segregadores.

En este sentido, creemos que la articulación de disciplinas como el ACD y la Literacidad Crítica pueden ser de gran ayuda para trabajar con estos matices interculturales. El ACD tiene como función el análisis de las relaciones de poder y cómo éstas se manifiestan en el discurso. Estudia, entonces, el poder del discurso para generar una determinada realidad y para modificar, determinar o manipular la ideología de las personas.

El ACD propone mecanismos lingüísticos (gramaticales, sintácticos y semánticos) para descubrir esas relaciones de poder, y al mismo tiempo recurre a otras disciplinas como la Historia o la Etnografía para completar sus análisis. De este modo llega a conclusiones estables que demuestran que existen rasgos estructurales en los diferentes tipos de discursos, ya se trate del discurso periodístico, del discurso publicitario o del discurso político. Contribuye de esta forma a entender, también desde un punto de vista cognitivo, los procesos de formación de conciencia.

De entre las diferentes tendencias existentes dentro del ACD, destacamos la labor de Teun Van Dijk, quien articula una aproximación del ACD caracterizada por el estudio del discurso periodístico y el discurso de los políticos. Neyla Graciela Pardo Abril, en *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2013), describe así la orientación de Van Dijk:

Sin duda, el principio orientador es hacer explícito el rol que desempeña el discurso en la reproducción y resistencia frente a las distintas formas de dominación. Se entiende esta última como el ejercicio del poder social realizado por las élites, instituciones o grupos, con el claro propósito de generar y mantener desigualdad social, ya sea de tipo político, económico, cultural, racial, étnico, de clase o de género.

La reproducción de las formas de dominación incluye diferentes modos de relaciones de poder, los cuales se dan en el discurso de manera más o menos directa mediante formas de representación, fenómenos socioculturales de ocultamiento y naturalización y, en general, fenómenos sociopolíticos de inclusión y exclusión, que pueden ser rastreados a través de estrategias de segmentación, integración, ambivalencia, elisión, reordenamiento, sustitución, persuasión, negociación y acusación-justificación, entre otras. Es decir, el analista crítico del discurso se propone conocer el papel que juegan las estructuras, estrategias u otras propiedades del discurso en los modos de reproducción de la dominación para crear formas discursivas de resistencia.

Estrategias como la auto-representación positiva y la consiguiente representación negativa de los otros; la enumeración de actos positivos que se asocian con el 'nosotros' enunciador y actos negativos de los otros; el énfasis o la elusión de los rasgos prototípicos positivos o negativos; el juego de lo explícito y lo implícito, la cantidad y la precisión de las informaciones que el emisor da sobre determinado tema; figuras retóricas como las hipérbolas, los eufemismos, las metáforas y las metonimias; la organización del discurso, etc., son elementos que podemos rastrear para entender el posicionamiento ideológico del autor del texto y su propósito pragmático (Van Dijk, 2006).

Por otra parte, la Literacidad Crítica asume, en palabras de Daniel Cassany, que «interpretar requiere acceder a mucho conocimiento sociocultural de la comunidad en la que se sucede el hecho escrito. Requiere conocer detalles importantes de la historia, de la correlación de fuerzas políticas, de las instituciones en cuyo seno se desarrolla el acto de literacidad, etc.» (Cassany, 2010). Por lo tanto, para ejercitar el tipo de comprensión que exige la Literacidad Crítica son necesarios varios elementos:

- 1) Situar el discurso en el contexto sociocultural de partida. Entre otros aspectos, este punto incluye la capacidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; reconocer el contenido incluido en el texto (y el que se ha evitado); identificar las voces incorporadas (autores, citas, ecos, etc.) y las calladas; detectar posicionamientos ideológicos (sexo, raza, cultura, etc.); caracterizar la voz del autor (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.), o identificar los significados particulares que construye el autor.

- 2) Reconocer y participar en la práctica discursiva. A modo de ejemplo, este punto implica saber interpretar el escrito según su género

discursivo (columna de opinión, artículo científico, correo electrónico, etc.); reconocer las características socioculturales propias del género (estructura, estilo, saludo, etc.), o identificar el uso que hace el autor de la tradición de género.

3) Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo. Entre otras cuestiones, requiere tomar conciencia de la propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga.

A través de estos tres puntos, la Literacidad Crítica pretende convertir al lector en un agente activo de la sociedad, y no en un consumidor pasivo de textos y discursos. Pretende crear ciudadanos capaces de interpretar críticamente el discurso, y que no acepten como irreversibles e inmutables las cosas que se le dicen. Hay que mencionar que la Literacidad Crítica tiene uno de sus orígenes más importantes en Paulo Freire, el pedagogo brasileño que teorizó acerca de lo que él mismo denominó «a pedagogia da opressão», denunciando que las instituciones, especialmente las escuelas, mantenían un sistema en el cual no se le daba la posibilidad a los alumnos, especialmente a los más pobres, de participar en la construcción de la realidad.

De manera que ACD y Literacidad Crítica convergen para desvelar las relaciones de poder existentes, para crear sujetos con una mayor conciencia crítica. Por eso sentimos la necesidad de incluir sus logros en la enseñanza de Lenguas Adicionales (preferimos el término «Lenguas Adicionales» porque creemos que indica mejor la situación de coexistencia entre lenguas que conviven en una situación de mayor o menor bilingüismo, como ocurre en muchas regiones de Brasil, país que mantiene un extenso territorio fronterizo con países hispanoamericanos, regiones donde la lengua que se aprende no excluye a la otra, sino que sólo suma en la competencia general del alumno para desenvolverse en el contexto que le rodea). De este modo podremos juntar fuerzas en un esfuerzo interdisciplinario que nos permita conseguir una educación en valores y un abordaje más intercultural gracias a una metodología más amplia.

Por otra parte, consideramos, con la Lingüística Textual, que los enunciados no se presentan como frases o oraciones, sino como textos, y que los textos poseen modos de organización específicos que deben ser estudiados en relación con las relaciones pragmáticas, es decir, que el contexto y las condiciones de producción del texto determinan su organización discursiva.

De la Lingüística Textual provienen los estudios sobre el concepto de texto y sobre los principios que lo constituyen (Beaugrande y Dressler, 1984), los conceptos de «macroestructura», «microestructura» y «superestructura» (T. Van Dijk, 1978), y la teoría de las secuencias tipológicas (Werlich, 1975; Adam, 1985), que tiene interesantes aplicaciones didácticas como modelo de análisis textual.

Bakhtin, en la introducción a su *Estética de la creación verbal. El problema de los géneros discursivos*, ya establece la distinción entre «géneros primarios» y «géneros secundarios». Su objeto de análisis son los enunciados entendidos en un sentido lato, y no los textos, que serán el objeto de estudio de la Lingüística Textual. Para Bakhtin cualquier intervención lingüística supone de un modo u otro una valoración social, se dirige a la sociedad con alguna

intención y es recibida por aquella con una interpretación social determinada, es decir, que una intervención lingüística supone para él un acto social. Por otra parte, cada esfera de la sociedad presenta unas «normas» propias, unos rasgos léxicos y de estilo que deben ser respetados. En este sentido, según él:

Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*.<sup>1</sup>

Bakhtin diferencia entre «géneros primarios», que serían los propios de la comunicación inmediata, y que denomina como «simples», de los «géneros secundarios», que son «complejos». En el interior de los géneros complejos, propios de «la comunicación social más compleja» (comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.), se integran los géneros primarios (diálogos, pequeños relatos, descripciones, etc.), los cuales son absorbidos y reformulados, adquiriendo un nuevo significado en su nuevo medio. Una novela, para Bakhtin, no deja de ser un enunciado global (y un género secundario) en cuyo interior se transforman varios géneros primarios:

Sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos); tal diferencia no es funcional. Los géneros discursivos secundarios (complejos) –a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.– surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano [...], conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana.<sup>2</sup>

El problema aquí es cómo aplicar estos saberes a la enseñanza del español, De qué manera puede ser rentable esta conexión. En el siguiente apartado veremos algunos autores que ya han seguido esta senda. A lo largo de este libro, estableceremos una clasificación de las secuencias discursivas según los elementos lingüísticos más habituales en cada una de ellas, e intentaremos establecer también una tipología de géneros discursivos de acuerdo al análisis de determinados textos. Nos centraremos, sobre todo, en textos periodísticos y literarios, pero también utilizaremos otros textos, como fragmentos de manuales de instrucciones, prospectos de medicamentos, textos filmicos, etc., siguiendo siempre las indicaciones del MCRE al respecto.

Algunas de las ideas de Adam, las cuales suponen una reformulación de ciertos conceptos de Bakhtin. Como hemos visto, Bakhtin (1982) establece la

---

<sup>1</sup> BAKHTIN, Mihail, *Estética de la creación verbal. El problema de los géneros discursivos*, México: Siglo XXI, 1982, p. 248.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 7.

distinción entre «géneros primarios» y «géneros secundarios», su objeto de análisis son los enunciados, y no los textos.

Jean Michel Adam (1992), en *Les textes, types et prototypes*, apoyándose en esta teoría, realiza una reformulación por la cual, aunque mantiene una distinción bipartita, pasa a entender los géneros primarios como secuencias discursivas, mientras que los géneros secundarios se mantienen en su teoría como géneros. Pero, para Adam, lo que es analizable desde un punto de vista lingüístico son las secuencias discursivas (o textuales), que construyen un texto y de las que se pueden extraer ciertas reglas constituyentes de los textos. El concepto de género, por lo tanto, es más amplio que el de texto; a un mismo género pueden pertenecer infinidad de textos, cuya estructura lingüística será analizable gracias al análisis de las secuencias que los constituyen.

De todo esto se desprende la ubicación del texto como unidad mínima de la comunicación organizada pragmáticamente, de acuerdo a su finalidad comunicativa específica. Unidad que puede ser analizada en partes que vienen dadas por la secuencialización lingüística. En muchas ocasiones, dentro de un texto encontraremos diversas secuencias (texto heterogéneo), y, en esos casos, deberemos establecer un principio de dominancia para establecer cuál es la secuencia dominante.



## Aplicaciones para la enseñanza de ELE / ELA

Según Salvador Gutiérrez Ordóñez, es conveniente articular, en la enseñanza de lenguas extranjeras, los elementos propiamente lingüísticos con la función comunicativa y los valores pragmáticos:

No todo lo que tiene que ver con la función comunicativa de los enunciados pragmáticos se halla sin codificar. La lengua acude con frecuencia a expresiones, marcadores, conectores y otras marcas que contribuyen o nos ayudan a identificar el valor pragmático de una secuencia en un contexto dado<sup>3</sup>.

Estos elementos (marcadores, conectores, etc.) tienen una doble función en la enseñanza de lenguas: por una parte ayudan a entender las frases en su contexto desvelando las relaciones que unos párrafos mantienen con los otros; y, por otra parte, contribuyen a que el alumno exprese con mayor propiedad, con coherencia y cohesión, lo que está queriendo expresar.

Si partimos de una concepción social del ser humano, toda expresión humana, como Mihail Bakhtin afirma, constituye un acto social. En este sentido, la comunicación verbal constituye una práctica eminentemente social. Consideramos, además, con Austin(1962), cualquier actuación lingüística como actos de habla, ya se trate de 'felicitar', 'insultar', 'saludar', 'culpar', 'acusar', 'absolver', 'bautizar', etc.

En lo que se refiere al Aprendizaje y Adquisición de Segundas Lenguas (ASELE), todas estas ideas serán aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas por el Consejo de Europa, en un principio con un enfoque nocional-funcional observable, por ejemplo, en *The threshold level* («El nivel umbral»), de Van Ek (1975), formulada como una serie de actos de habla que deben ser realizados por el alumno. Actualmente, y desde hace un tiempo, la orientación directamente comunicativa viene ganando terreno, especialmente el enfoque por tareas. Sin embargo, creemos que el abordaje comunicativo no debe evitar que centremos la enseñanza de lenguas en los contenidos interculturales, trabajando todo tipo de textos. Dedicar tiempo a que los alumnos interpreten textos de manera crítica es fundamental para que después ellos mismos puedan producir sus propios textos, con lo cual, finalmente, se estarán comunicando.

El usuario (aprendiente) de español como lengua extranjera necesita desarrollar ciertas habilidades discursivas a las que, inevitablemente, irán asociados una serie de procedimientos lingüísticos asociados a cada género discursivo, para lo cual partiremos de la distinción básica entre tipo de texto, secuencias discursivas que intervienen en cada tipo de texto y, finalmente, procedimientos lingüísticos asociados a cada tipo de secuencia.

De igual manera que existen diferentes actos de habla, existen también diferentes tipos de textos que presentan estructuras específicas de acuerdo a la esfera de la sociedad a la que pertenece el género que determina su estructura, en este sentido pueden citarse algunos tipos de textos: conversaciones cotidianas,

---

<sup>3</sup>GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, *op.cit.*, p.38.



artículos de opinión (periodísticos), narraciones literarias, textos publicitarios, discursos políticos, textos instruccionales, reglamentos jurídicos, etc. Es conveniente tener en cuenta un amplio espectro de textos que nos permita mostrar la realidad española e hispanoamericana en su complejidad, y seguir un enfoque comunicativo para la aplicación de estos conceptos a la didáctica del español como segunda lengua.

Según Adam, lo lingüísticamente analizable son las secuencias lingüísticas, mientras que los géneros textuales dependen sobre todo de factores extralingüísticos y, por eso mismo, deben ser analizados de acuerdo a presupuestos más propios de la Sociolingüística. Además de esto, los límites entre las secuencias no son precisos, ya que una determinada secuencia puede insertarse en el interior de otra secuencia, como ocurre con muchas secuencias narrativas en las cuales se insertan secuencias dialogales y descriptivas, o, por otra parte, en un determinado texto pueden hallarse varias secuencias diferentes y, en ese caso, debemos determinar cuál es la secuencia dominante:

Sob o ponto de vista de Adam (1992), [...] as seqüências se constituem em organizações lingüísticas formais em interação dentro de un dado gênero, e, por isso, são mais facilmente passíveis de análise lingüística (em relação aos gêneros) [...] A seqüência é delimitável em poucos tipos de base, ou seja, o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo e o conversacional-dialogal. Apostando no caráter observável dessas formas de organização textual é que Adam (1991) acredita ser possível definir um plano de organização textual estável que compõe os textos<sup>4</sup>.

La Universidad Autónoma de Barcelona, desde un punto de vista cognitivo-lingüístico, publica en 2000 un libro colectivo interesante: *Hablar y escribir para aprender*. En este libro, se reincide en la importancia transversal que las habilidades discursivas tienen en todo tipo de enseñanza, y no sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que cada esfera del saber precisa ser expresada verbalmente, a través de palabras.

Para ellos, la habilidad expositiva se diferencia de la habilidad descriptiva, de la narrativa, de la argumentativa o de la instruccional. Y todas ellas son necesarias para realizar las tareas propias de cualquier área curricular.

Teniendo en cuenta todo esto, si queremos aplicar los géneros discursivos a la enseñanza de ELE, tendremos que conseguir que los alumnos se familiaricen no sólo con diferentes tipos de texto, sino también con una serie de procedimientos lingüísticos que entran en juego en cada tipo de secuencia discursiva. Tenemos, entonces, una suerte de jerarquía entre dos niveles fundamentales: el nivel de las secuencias, lingüísticamente analizable; y el nivel de los géneros textuales, en el que debemos analizar los factores extralingüísticos, pragmáticos, y la valoración social que se les asigna en la interacción social.

Debemos conseguir que el alumno trabaje con ambos niveles, y, de este modo, conseguiremos no sólo que interiorice variados recursos lingüísticos a través de la *praxis* discursiva, sino que también aprenda a discernir la

---

<sup>4</sup>CLAUDIA TAVARES DE SOUSA, S. y BIASI-RODRIGUES, B., «Un estudo da seqüência argumentativa em editoriais de jornais», en VVAA., *Textos e discurso sob múltiplos olhares. Géneros e seqüências textuais. Volume 1, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007*, p. 143.

importancia de la competencia socio-cultural en la asignación del sentido global de los textos, cuestión ésta fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera.

Algunas de las aplicaciones del análisis de textos para la enseñanza de español como lengua extranjera:

- a) La enseñanza de destrezas y habilidades discursivas.
- b) La interiorización del componente intercultural a través de los textos y su importancia para la enseñanza y aprendizaje de ELE.
- c) El análisis contrastivo entre la pragmática de la oralidad y de la escritura.
- d) El desarrollo por parte de los alumnos tanto de la comprensión lectora como de la expresión escrita en español.
- e) La consolidación de la competencia comunicativa del alumno.

El análisis y la interpretación de textos reales nos permiten fomentar el espíritu crítico del alumno. Para ello debemos trabajar con textos propios de la cultura de masas, como el discurso periodístico y publicitario, o incluso el discurso político, en diferentes formatos y modalidades, con la intención de favorecer la interpretación crítica de estas prácticas discursivas por parte del alumno. Al trabajar con la enseñanza de español y portugués en Latinoamérica, debemos descubrir algunos de los estereotipos existentes entre los países del Mercosur, partiendo de la idea de que analizarnos a nosotros mismos es contemplarnos en cuanto otros. Debemos ayudar a los alumnos a realizar ese viaje de ida y de vuelta, sólo así será posible que ejerciten ese espíritu crítico que en muchos casos está dormido, latente.

Existe una necesidad de crear nuevos materiales didácticos que actúen en contextos determinados. Materiales que tengan aún más en cuenta los contenidos socioculturales y que describan los procesos de integración en América Latina. Por otra parte, a través de una variada selección de textos, podremos analizar los mecanismos discursivos dedicados a persuadir, narrar, describir, etc., con el consiguiente aprovechamiento académico general del alumno, ya que muchos de los estudiantes brasileños presentan graves carencias, incluso en el nivel universitario, en su propia lengua materna, lo que dificulta el proceso de aprendizaje de la lengua adicional.



## El enfoque comunicativo

«[Una de las bases del enfoque por tareas] consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.»

Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes)

### 1. Diferentes enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas

Breen («Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas»<sup>5</sup>, 1987) es autor de una serie de artículos en los que describe el cambio de paradigma que comenzó a imponerse en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en los años 80 y que todavía no se ha completado, un cambio de paradigma que privilegia el enfoque comunicativo y que trasciende el nivel de las categorías gramaticales y de las oraciones correctas.

En uno de los extremos, Breen define el *paradigma tradicional o formal*, que se centra en el estudio de los paradigmas gramaticales y en la traducción de ciertos textos; consiste en una serie de métodos estructurales para dominar el sistema de la lengua mediante la repetición de frases correctas desde un punto de vista morfo-sintáctico, sin preocuparse de las reglas que impone la situación de comunicación.

El *método funcional* busca, por el contrario, el desarrollo de la competencia comunicativa, la capacidad de interactuar con éxito en diferentes situaciones de comunicación. La metodología intenta prever las situaciones en las que se va a encontrar el alumno y de acuerdo con esto articula los contenidos gramaticales necesarios.

Cuando se adopta como referencia el nivel umbral, se pasa de presentar las unidades didácticas de acuerdo a *objetivos y contenidos nocional-funcionales*, como: «hablar de gustos y preferencias», «presentar/se a alguien», «mostrar acuerdo o desacuerdo», etc.

Dentro del paraguas del enfoque comunicativo podemos encontrar numerosos métodos (RICHARDS, 2003), entre ellos, el *método por tareas* y

---

<sup>5</sup>BREEN, M., «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas» [[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=680](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680)]

*proyectos*, en el cual se pasa a la acción realizando en clase tareas complejas que provocan que el aprendiz interiorice todo lo necesario para llevarlas a cabo. Según Zanón y Hernández, «la enseñanza de una lengua extranjera no podrá reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que deberá necesariamente incorporar el ejercicio de *procesos de comunicación en lengua extranjera* como elemento esencial del diseño del curso»<sup>6</sup>. Se cree que la competencia se consigue gracias al uso de la lengua. El alumno debe «hacer cosas» con el idioma, debe tomar decisiones en la actividad. El alumno toma la iniciativa y el rol del profesor cambia.

De todos modos, para muchos profesores no resulta fácil adaptarse a un modo de trabajo tan diferente. Un modo de trabajo en el que se transforman los roles de profesor y de alumno. No resulta fácil, por otra parte, articular los contenidos gramaticales, tan necesarios, en la dinámica de un proyecto por tareas, sin que éstos no parezcan aislados y sin conexión. Crear un curso completamente articulado en base a proyectos por tareas puede crear bastantes quebraderos de cabeza. Se trata de un enfoque nuevo y de una metodología que no cuenta con suficiente apoyo teórico. Precisamente por eso, tal vez sea mejor pensar en proyectos transversales que tomen cuatro o cinco clases, en los que se trabaje con determinados contenidos interculturales, tales como los estereotipos o la vida en las ciudades latinoamericanas.

En este sentido, existen otras modalidades más o menos próximas del Método por tareas y proyectos que pueden ser viables dependiendo del contexto pedagógico: por ejemplo, en el *método basado en contenidos*, se aprende la lengua usándola para estudiar otras materias y disciplinas. Este método es característico de colegios y universidades bilingües, en las cuales los alumnos aprenden en un ambiente cercano a la inmersión. En contextos fronterizos y bilingües, y en el caso específico de lenguas próximas como el español y el portugués, donde el nivel de comprensibilidad es alto, este método puede resultar incluso más apropiado.

De todos modos, nos encontramos probablemente en la era post-métodos. El problema de los métodos es que se ofrecen como la solución para contextos diversos, sin tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos. Por ello es necesario llevar a cabo un análisis previo de las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza-aprendizaje. El profesor, por otra parte, debe crear su propio método y, en diferentes momentos, puede utilizar diferentes metodologías, las cuales no tienen por qué ser exclusivas.

## **2. Las competencias comunicativas según el MCRE**

Según el Consejo de Europa (2002), las competencias comunicativas<sup>7</sup> constan de una serie de sub-competencias: las *competencias lingüísticas* –léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica–; las *competencias sociolingüísticas* –marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto, acento y expresiones de sabiduría popular–; y, por último, las

<sup>6</sup>ZANÓN, Javier y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José, *op. cit.*, p. 2.

<sup>7</sup>Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, pp. 106-120.

*competencias pragmáticas*: conocimiento de «los principios según los cuales los mensajes 1) se organizan, estructuran y ordenan; 2) se utilizan para realizar funciones comunicativas; 3) se secuencian según esquemas de interacción y transacción»<sup>8</sup>.

## Competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas incluyen la competencia léxica, la gramatical, y la fonológica. La Gramática Tradicional tiene una implicación normativa, prescriptiva, y estudia el sistema de la lengua sin atender al uso. Actualmente se defiende la necesidad de una gramática no normativa, sino descriptiva, y que tenga en cuenta el uso que hacemos del lenguaje. Existen dos tipos de acercamientos en la enseñanza de una lengua extranjera: un acercamiento en el cual se parte de los contenidos gramaticales; y otro, en el cual se parte de las funciones del lenguaje (enfoque nocional-funcional) y de acuerdo a estas funciones se introducen los contenidos gramaticales. En todo caso, el alumno debe tanto interiorizar los contenidos gramaticales como desenvolver sus capacidades comunicativas (funcionales).

Algunas de las actividades que pueden servir para que el alumno interiorice los elementos concernientes al léxico son la exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado o escrito; ejercicios de vocabulario en textos para descifrar por el contexto y con la ayuda de diccionarios; palabras acompañadas de apoyo audiovisual; campos semánticos y mapas conceptuales, tareas para conocer los diferentes tipos de diccionarios; estructuras léxicas y procesos de formación léxica con prefijos y sufijos, verbos de régimen preposicional, etc.; ejercicios sobre relaciones semánticas (sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia).

El MCRE tiene, en este punto, recomendaciones didácticas tanto del enfoque tradicional como del enfoque comunicativo, advirtiéndole que los diferentes enfoques constituyen en realidad «formas complementarias de tratar la “doble articulación” de la lengua», partiendo de las formas o partiendo de las funciones:

El enfoque nocional funcional ofrece una alternativa al tratamiento de la competencia lingüística [...]. En vez de comenzar partiendo de las formas lingüísticas y sus significados, comienza partiendo de una clasificación sistemática de funciones y de nociones comunicativas, divididas en generales y específicas, y de forma secundaria trata las formas, léxicas y gramaticales, como sus exponentes.<sup>9</sup>

Los saberes gramaticales pueden tratarse a través de textos especialmente elegidos. El profesor debe, en la medida de lo posible, complementar estos textos con ejercicios y explicaciones aprovechando para introducir nociones socioculturales. Pueden usarse, como en la metodología tradicional o formal, tablas de paradigmas formales así como ejercicios de rellenar huecos, construir oraciones con un modelo dado, relacionar oraciones con conectores, por ejemplo, las adverbiales propias e impropias y las relativas, que suelen suponer

---

<sup>8</sup>/*ibidem*, p.120.

<sup>9</sup>/*ibidem*, p. 113.

una dificultad. Otras actividades pueden estar relacionadas con la traducción de oraciones de L1 a L2 y viceversa.

La competencia fonológica no tiene en cuenta tan sólo la realización de fonemas individuales, también es importante la prosodia según los diferentes tipos de enunciados (interrogativos, afirmativos...). Para trabajar con la competencia fonológica es conveniente la exposición a enunciados auténticos, aunque también se usan procedimientos tradicionales como la imitación a coro de un texto de audio, la lectura en voz alta de textos significativos desde un punto de vista fonético. En todo caso, será el entrenamiento auditivo en múltiples audiciones y los ejercicios fonéticos de repetición los que provoquen espontáneamente el aprendizaje del alumno. Ni que decir tiene que las nuevas tecnologías e Internet nos ofrecen abundantes recursos. Más adelante hablaremos de cómo analizar textos orales. Su valor pragmático resulta de especial importancia, pues las imposturas del tono definen con matices el significado y el sentido. Dentro de esta competencia, en el caso específico de Brasil nos interesa mostrar los diferentes acentos de los países hispanoamericanos, explicando las principales áreas dialectales del mundo hispánico. También se pueden ofrecer muestras del habla coloquial espontánea, porque en estos niveles las variaciones regionales son muy intensas.

### **Competencia sociolingüística**

La competencia sociolingüística tiene que ver con la dimensión social de la lengua. En la práctica, se trata de que el alumno interiorice aquellos rasgos lingüísticos que reflejan matices en las relaciones sociales y que sepa activarlos en el momento adecuado. Estos marcadores dependen de varios elementos contextuales, como el estatus social, la cercanía de la relación y el registro del discurso. Algunos de los contenidos que se deben tratar y que varían según la situación y el tipo de relación, son los siguientes:

- Los saludos y las despedidas.
- Las formas de tratamiento.
- Las interjecciones y otras expresiones.

Además, las normas de cortesía implican en numerosas ocasiones usos «desviados» de la gramática, y portan en cambio un alto contenido pragmático. En el aprendizaje de una lengua éste es uno de los elementos más difíciles de dominar, porque supone un alto grado de conocimiento de la cultura meta. Esos códigos de la cortesía, pese a que presentan cierta regularidad en los diferentes países, constituyen un foco de variación considerable.

Por último, dentro de la competencia sociolingüística, debemos prestar atención a los dialectos, el acento, los marcadores lingüísticos de clase social, procedencia regional, grupo étnico o, incluso, el grupo profesional. En este sentido, debemos tener en cuenta la necesidad en algunos contextos de adecuarnos al perfil de los alumnos, es lo que se conoce como Enseñanza de Español con fines específicos. Las expresiones de sabiduría popular poseen también esta dimensión social.

Se puede trabajar esta competencia seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta, dirigiendo la atención del alumno hacia los contrastes sociolingüísticos.

### **Competencia pragmática**

Nos interesa observar cómo se utiliza el discurso para realizar determinadas funciones comunicativas. Aquí se aprecia la importancia de la Lingüística Textual, del Análisis del Discurso y de la Pragmática para la enseñanza de lenguas. El dominio de las habilidades discursivas y de las secuencias lingüísticas que las sostienen responde a esta competencia.

Es fundamental el dominio de las habilidades discursivas (la descripción, la narración, la exposición, la argumentación, etc.). Es importante también el dominio por parte del alumno de diferentes tipos de textos escritos (cartas personales y formales, redacciones, currículum...) y orales (exposiciones, charlas informales, etc.) con sus respectivas estructuras prototípicas. Implica, además, el dominio de elementos como la coherencia y la cohesión, el estilo y el registro, etc.





## Elementos específicos de la comunicación oral

Aunque no es el objetivo principal de este libro, mencionaremos la especificidad del discurso oral porque es uno de los elementos fundamentales que los profesores de lenguas extranjeras deben tener en cuenta. En la oralidad se dan unas condiciones de comunicación muy diferentes de las que existen en la lengua escrita. La relación de copresencia entre los interlocutores determina una serie de rasgos lingüísticos. Seguiremos la obra de Antonio Briz (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmagramática*. Este autor intenta establecer una gramática de la conversación basada en un extenso banco de datos y con procedimientos científicos. Para trabajar textos con elementos sociolingüísticos resulta de gran interés. En esta obra, más que en ninguna otra, el enfoque pragmático tiene una gran importancia. Otra de las autoras que ha tratado este tema es Amparo Tusón (1995), quien esboza las características del lenguaje oral.

Creemos que la reflexión por parte del alumno sobre estos dos tipos de discurso (discurso oral y discurso escrito) y las diferencias de registro respectivas, es fundamental para aumentar su competencia funcional y comunicativa.

En el caso de la conversación, ésta se desarrolla a través de una interacción estructurada de acuerdo a una alternancia de turnos de palabra, y en ella influyen muchos factores, entre los cuales destaca la relación más o menos asimétrica de los interlocutores, que determina también las normas de cortesía. La conversación está determinada, además, por una serie de comportamientos complejos propios de la interacción social.

Se trata de una serie de rituales presentes en las diferentes modalidades conversacionales ya que, igual que tenemos diferentes tipos de textos en la lengua escrita, que se incluyen en uno u otro género, en la conversación existen situaciones comunicativas bien diferentes que poseen sus propios mecanismos, no es lo mismo, por ejemplo, una entrevista de trabajo que una conversación cotidiana con un amigo. Estos rituales generalmente cambian de una cultura a otra, por ejemplo, en el caso de los saludos y las despedidas.

Dentro de una conversación, es muy importante el carácter de negociación existente. En cada turno de palabra se va construyendo el sentido, que depende de las intervenciones de cada interlocutor. De manera que se establece un proceso de interpretación de las intenciones del otro, interpretaciones que se resuelven gracias a las inferencias.

Según Amparo Tusón (1995), en el análisis de la conversación debemos tener en cuenta, además de las formas lingüísticas, una serie de aspectos que no están presentes en el discurso escrito:

1. La prosodia
2. Las vocalizaciones
3. Los gestos y ademanes
4. La posición corporal

## 5. El conocimiento previo compartido

Según Antonio Briz, en el registro coloquial se observan una gran cantidad de elementos expresivos propios de la oralidad, rasgos que se atenúan en un contexto más formal. Hay que tener en cuenta la diferencia entre discurso coloquial y discurso conversacional. Mientras que el primero puede aparecer tanto en el discurso escrito como en el discurso oral, ya que se trata de un tipo de registro, la conversación, y más exactamente la conversación cotidiana, es el discurso prototípico de lo oral-coloquial.

La conversación cotidiana es un intercambio verbal que no se planifica y que se mantiene en un contexto informal. Por lo tanto, no debe confundirse lo coloquial con lo vulgar o lo popular, se trata de un registro que no es exclusivo de una clase social, sino que constituye un nivel de habla que también puede encontrarse en la lengua escrita. Además, apunta Briz, no es homogéneo, sino que depende de las características dialectales de los hablantes.

Existen, según Briz (1998), dos maneras de comunicarse verbalmente:

1. El modo sintáctico
2. El modo pragmático

El modo sintáctico viene dado por un proceso de enseñanza que comienza en las escuelas y que capacita al hablante en el uso formal del lenguaje, mientras que el modo pragmático se adquiere de una manera progresiva, espontánea y natural y se trata de un registro informal.

Quien quiera cotejar un análisis del español coloquial de acuerdo a estos parámetros conversacionales puede dirigirse a las obras de Briz que incluimos en la bibliografía o puede consultar la página web del VALESCO en Internet, en la dirección <http://www.valesco.es/>, donde se ofrece una pequeña muestra del corpus que el grupo de investigación posee, y un documento PDF con un análisis en clave conversacional de la mencionada muestra. Hemos procedido esquemáticamente, en el texto de Briz el lector encontrará mucha más información sobre este asunto.

En la conversación cotidiana el discurso se organiza de acuerdo a la intención comunicativa y la sintaxis convencional de la lengua escrita se sustituye por una sintaxis no convencional, regida por valores pragmáticos y funcionales. De manera que en la conversación cotidiana rigen parámetros muy distintos de los que rigen los textos escritos, tales como el uso de interjecciones, el valor fundamental de los elementos suprasegmentales (entonación, tono y acento), la anticipación del tópico o palabra más importante, etc.

Es necesario que los aprendientes de español como segunda lengua tengan acceso a estos mecanismos de cohesión de la lengua oral, aprendiendo a discernir entre diferentes registros, con el objeto de que tengan la mayor competencia en todos los niveles de la lengua.

Hay que tener en cuenta que, en el nivel del español coloquial, las diferencias se multiplican, de manera que las conversaciones presentarán unas características dialectales distintas dependiendo del origen de los interlocutores, mientras que en el discurso escrito y de los medios de comunicación, estas diferencias se moderan. El español es un idioma con una norma pluricéntrica, y el mayor número de hablantes se encuentra en Hispanoamérica, por ello el profesor debe ser consciente de que posee numerosas normas oficiales y una gran variación dialectal, diafásica y diastrática. Por todo ello, a la hora de seleccionar un corpus de español coloquial oral, para lo que puede usar las nuevas tecnologías, como internet, debe elegir aquellos testimonios que se adapten mejor a las necesidades y expectativas de sus alumnos.

En el caso de aprendientes brasileiros, por ejemplo, creo necesario reunir un corpus bastante variado de textos tanto escritos como orales, que no se reduzca a textos de español peninsular, sino que acoja textos de otras nacionalidades, que den cuenta, en el caso hispanoamericano, de algunas características del Río de la Plata, de Centroamérica y del Caribe, del habla en las zonas costeras, y en la zona andina. Para ello, el profesor deberá tener unas nociones básicas de las grandes áreas dialectales en las que se divide Hispanoamérica. El profesor y los alumnos tienen acceso a muestras de audio de hablantes de diferentes regiones del mundo hispánico, así como un resumen de las características fonéticas más importantes de cada región en la página web de la Universidad de Iowa <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>.

A la hora de tratar el discurso oral, además de analizar el uso pragmático de la sintaxis, el profesor debe recurrir a ciertas nociones de fonética y Fonología para describir y analizar fenómenos como el seseo y la diferente articulación de otros fonemas como el velar /X/, además de fenómenos como la aspiración de /s/ implosiva, la confusión entre las líquidas /r/ y /l/, etc.; y de morfología y sintaxis, para hablar del voseo, la distribución de los pronombres átonos en España y en Hispanoamérica y otros fenómenos. Veremos de forma somera estas características dialectales en un capítulo posterior, pero este libro se limita a ofrecer algunas directrices en el tratamiento de los textos y que se centra en el discurso escrito, con la pretensión de ofrecer una guía para trabajar con textos desde el punto de vista del análisis y de la producción.



# Las secuencias lingüísticas en las clases de ELE

## 1. Tipos de discurso y procedimientos lingüísticos

Adam (1992) deja claro que las secuencias lingüísticas no configuran generalmente por sí solas un texto homogéneo, es decir, que un texto en la mayor parte de los casos no está constituido por un solo tipo de secuencia. Sin embargo, esto no implica que la taxonomía de diferentes tipos de secuencias lingüísticas sea en vano. Adam propone dos tipos de relaciones entre las secuencias que integran un texto, éstas pueden estar vinculadas por una relación de dominancia, de manera que una de las secuencias es la predominante en el texto, y las otras, pese a ser importantes para el todo, están supeditadas a la dominante, que marca el tono del texto.

Por todo ello, cuando en los manuales se dice, por ejemplo, que estamos ante un texto argumentativo, no quiere decir que en el texto sólo hay secuencias argumentativas, sino que la secuencia argumentativa es la dominante que otorga su carácter final al texto. La función pragmática de ese texto concreto, por lo tanto, sería una función argumentativa, el texto sirve para manifestar una opinión y para modificar el sistema de creencias del destinatario. La gran mayoría de los textos son heterogéneos.

Lingüistas como Van Dijk y el propio Adam han querido delimitar la estructura formal característica de cada tipo de discurso. En el caso de Van Dijk, esta estructura formal se denomina superestructura, mientras que Adam decide denominarla estructura secuencial. Van Dijk ha intentado encontrar la superestructura de textos periodísticos como las noticias.

Nosotros procederemos a través de una simplificación de estos conceptos, nos limitaremos a proveer de mecanismos adecuados para la enseñanza de español a través del análisis de los textos, sobre todo, argumentativos, teniendo en cuenta la importancia de la competencia cultural como parte muy importante de la competencia comunicativa, que es lo que se busca en última instancia en la enseñanza de una segunda lengua, por eso, indagaremos en el mejor modo de utilizar los textos para este aprendizaje, dejando las cuestiones teóricas para investigaciones de Lingüística textual y Análisis del Discurso.

Delimitaremos, sin embargo, los principales rasgos lingüísticos de cada tipo de discurso y, por lo tanto, de cada tipo de secuencia lingüística, antes de centrarnos en el comentario de los textos argumentativos, ya que, como dijimos anteriormente, las secuencias aparecen mezcladas y raramente nos encontraremos con un texto homogéneo.

Para Adam, existen cinco modalidades de estas secuencias lingüísticas. Cada tipo de secuencia lingüística estaría formado, a su vez, por proposiciones. El nivel de las secuencias es propuesto por Adam como nivel del texto que puede ser analizado desde un punto de vista lingüístico. Los tipos de secuencias que cita Adam son: las secuencias narrativas, las secuencias dialogales, las secuencias descriptivas, las secuencias explicativas (o expositivas) y las

secuencias argumentativas. Cada una de estas secuencias se caracteriza por una serie de elementos lingüísticos prototípicos.

## **2. Las secuencias narrativas**

Desde un punto de vista lingüístico, las secuencias narrativas presentan ciertos elementos constantes, como un narrador, unos personajes y unas determinadas acciones que se desenvuelven en el espacio y en el tiempo. He aquí los elementos básicos que deben ser analizados (desde un punto de vista lingüístico) en toda secuencia narrativa.

Con respecto al narrador, debemos analizar el tipo de modalización, es decir, de qué tipo de narrador se trata (omnisciente, autobiográfico, narrador testigo, etc.); con respecto al tiempo, tenemos que observar si éste se desarrolla de manera lineal o si existen retrocesos y avances. Los tiempos verbales más habituales en las secuencias narrativas son el pasado (imperfecto y perfecto simple -o anterior-) y el presente histórico.

Debemos prestar especial atención a los tiempos verbales utilizados, generalmente de pasado: Pretérito Imperfecto, Pretérito indefinido y Pretérito Perfecto compuesto.

En relación con los personajes y con el espacio, generalmente en las secuencias narrativas se insertan secuencias descriptivas, mientras que a través de las secuencias dialogales se aportan datos acerca de la progresión de la acción y sobre los propios personajes, que aparecen caracterizados por sus propias intervenciones.

## **3. Las secuencias dialogales**

La secuencia dialogal es la secuencia básica de toda conversación, pero la encontramos también en varios tipos de textos pertenecientes a géneros escritos, como en los textos teatrales o en los narrativos. Supone siempre un acto comunicativo entre dos o más interlocutores y busca algún fin pragmático interpersonal, por parte de los hablantes: informar, persuadir, describir, seducir, engañar, etc. Generalmente, se pueden establecer ciertas diferencias entre el diálogo oral espontáneo y el diálogo escrito, por ejemplo, transcrito en una novela: el primero es espontáneo, y como tal son más comunes los errores y suele estar formado por frases (y, por lo tanto, intervenciones) cortas, y posee generalmente una sintaxis no convencional; el segundo es más elaborado y permite al hablante revisar lo que escribe, aunque intente imitar el habla coloquial y espontánea.

En un texto narrativo debemos observar la manera de introducir los diálogos, que pueden ser en estilo directo (cuando se reproducen directamente, sin la mediación del narrador, las intervenciones de los personajes), o indirecto (cuando las intervenciones de los personajes nos llegan a través de las palabras del propio narrador o de otro personaje, en este caso suele introducirse a través de un verbo como «dijo que...»).

#### 4. Las secuencias descriptivas

Las secuencias descriptivas sirven para caracterizar objetos, personas, animales u otros fenómenos. Su característica principal es que, en ellas, el decurrir temporal permanece estacional, es decir, demoran o ralentizan la acción, por lo tanto, generalmente no poseen verbos de acción, sino atributivos (ser, estar, parecer...), que sirven para asignar cualidades al objeto de la descripción.

Por otra parte, las características que se nos ofrecen en una descripción se refieren a los cinco sentidos, es decir, apelan a sensaciones visuales (matices cromáticos –colores y formas–), sensaciones auditivas, sensaciones relativas al gusto, sensaciones táctiles o sensaciones olfativas. Las descripciones, por lo general, no son caóticas, sino que tienden a ser organizadas de arriba a abajo, de izquierda a derecha, de lo más general a lo más abstracto, etc. En otro orden de cosas, las descripciones guardan una estrecha relación con la pintura, debido a su carácter eminentemente visual.

Desde el punto de vista lingüístico, en la descripción encontramos generalmente contrastes, enumeraciones, estructuras comparativas.

#### 5. Las secuencias expositivas

Las secuencias expositivas informan objetivamente sobre un determinado tema. La manifestación prototípica son los escritos didácticos, las exposiciones orales académicas o empresariales, las disertaciones o conferencias.

Por todo esto, distinguimos varios tipos: científica, humanística, política, etc. Uno de los géneros en el que encontramos secuencias expositivas es el ensayo, en el cual podemos encontrar también en muchas ocasiones secuencias dominantes de matices argumentativos.

#### 6. Las secuencias instruccionales

Sirven para dar instrucciones y consejos. Es decir, que algunos de los textos que están constituidos por secuencias instruccionales son la receta de cocina, el manual de instrucciones de una máquina, las señales de tráfico, el prospecto de un medicamento, etc.

Algunas características prototípicas de este tipo de secuencia lingüística son:

- a) Uso del imperativo. Debemos usar estos textos para trabajar las diferentes formas de tratamiento del mundo hispánico, ya se trate del uso de “tú”, del voseo, o del uso de “usted”.
- b) Es interesante analizar las formas de tratamiento, de confianza (*tú*) o de respeto (*usted*), y la impersonalidad con *se*, así como las marcas de género, edad, clase social... para determinar a quien va dirigido el texto.



- c) Otro elemento gramatical que se puede trabajar con los textos instruccionales es la sustitución con pronombres de Objeto Directo e Indirecto y la colocación de los mismos en el Imperativo afirmativo y en el negativo.
- d) Se opta muchas veces por la concisión y el orden para facilitar la comprensión de las instrucciones.

## **7. Las secuencias argumentativas**

Características de cierto tipo de texto periodístico (artículos de opinión) y de los textos publicitarios, donde el emisor intenta persuadir a alguien de su opinión. La mayor diferencia que presenta con respecto a las secuencias expositivas es la subjetividad, ya que el emisor defiende expresamente una opinión (tesis), para la cual utiliza ciertos argumentos.

Argumento y tesis, por lo tanto, son los dos elementos básicos de un texto en el que esta secuencia es la dominante (por ejemplo, en los artículos de opinión), aunque también puede darse cabida a los argumentos contrarios a la opinión del autor, para después rebatirlos a través de una contra-argumentación, esto ocurre generalmente en los textos escritos, ya que la situación comunicativa no es de co-presencia, por lo cual no se puede rebatir directamente al autor y, en ocasiones, el sujeto que enuncia siente la necesidad de acoger el discurso contrario, aunque sea para negarlo.

En este tipo de secuencia suelen predominar interrogaciones retóricas y oraciones subordinadas concesivas y adversativas (sobre todo cuando se trata de ofrecer y rebatir argumentos contrarios). En un texto argumentativo, se recurre a veces a determinadas estrategias, como apelar a la opinión general, al sentido común, etc.

En un artículo de opinión debemos realizar un análisis que tenga en cuenta elementos lingüísticos, pero, también, debemos descubrir cuál es la organización del discurso, es decir, detectar los argumentos, argumentos contrarios y contra-argumentos, y determinar si la tesis está explícita o implícita, es decir, si ha sido verbalizada en algún momento (al inicio, durante o al final del texto), o si debe ser deducida (inferida) por el lector.

## El análisis del discurso argumentativo

Para un análisis correcto de un texto argumentativo como, por ejemplo, un artículo periodístico de opinión, debemos entender el texto como una unidad coherente y cohesionada que admite diferentes niveles de análisis. En un texto argumentativo, lo primero que llama la atención es el carácter subjetivo, ya que el sujeto que enuncia, de una u otra manera está expresando una opinión. Este carácter subjetivo puede ser rastreado en el léxico seleccionado, del que emanan una serie de connotaciones, en la adjetivación valorativa, en ciertas apelaciones, y se disemina en una serie de argumentos. Pero esa subjetividad y las opiniones del sujeto van siempre dirigidas a un destinatario concreto o, mejor aún, a un hipotético destinatario con un supuesto horizonte ideológico.

El emisor, el sujeto que enuncia, crea a ese lector ideal con una configuración cultural e ideológica determinada, es decir, dirige su texto para alguien concreto. Esto resulta más claro en el caso de la publicidad, ya que la promoción publicitaria de un determinado producto se hace siempre pensando en el sector de la población al que éste va dirigido, pero también se observa con facilidad en los artículos de opinión, ya que no existe ningún medio de comunicación objetivo, todos ellos, periódicos, agencias de información, cadenas de televisión o páginas web, presuponen una determinada configuración ideológica que viene dada, generalmente, por los inversores mayoritarios de cada una de ellas y, además, poseen un lector tipo al cual se dirigen con claridad, por ejemplo, en los editoriales de los periódicos.

La objetividad, por lo tanto, en un texto argumentativo, no puede ser más que apariencia de objetividad, una estrategia retórica más entre las que caracterizan el entramado argumentativo, tales como los diferentes tipos de argumentos a los que puede recurrir el sujeto o la diferente estructuración que un texto argumentativo puede tener para apuntalar su propia opinión y para llegar de un modo directo o periférico a influir en la opinión del destinatario,

Un texto argumentativo posee, por lo tanto, una estructura argumentativa más o menos visible, sencilla o clara. Para un análisis correcto de un texto argumentativo debemos entender la estructura de su argumentación y, para ello, inmersos en el juego de lo explícito y lo implícito, tenemos que fomentar la capacidad de discriminación entre los alumnos de los enunciados más importantes desde un punto de vista estructural. Pero, primero, es necesario saber cuáles son los elementos fundamentales de toda argumentación.

Según Socorro Claudia Tavares de Sousa y Bernardete Biasi-Rodrigues, pertenecientes al grupo de investigación PROTEXTO, el texto argumentativo, parafraseando a J. P. Adam, debe poseer, por lo menos, una serie de datos (argumentos) que llevan a inferir una determinada tesis o conclusión. Argumentos y conclusión, por lo tanto, son los dos elementos fundamentales de todo texto argumentativo.

El texto argumentativo se realiza a partir del juego entre lo explícito y lo implícito, entre lo realmente dicho y lo que se infiere de ello (argumentos – [inferencia] – conclusión). Pero este «juego» resulta aún más complejo, ya que en ocasiones la argumentación puede llevarnos en principio, a través de una serie

de argumentos, a una conclusión inicial que no resulta válida ya que existe una restricción que redirige la opinión del destinatario hacia otra conclusión distinta de la que éste esperaba de acuerdo con el entramado argumentativo inicial.

Debemos tener en cuenta, además, la diferencia entre tema y argumentos-tesis, ya que sobre un determinado tema generalmente existen una serie de posibilidades interpretativas. Una vez localizamos el tema, se puede pedir a los alumnos que expresen todo lo que este tema les sugiere, activando así su competencia cultural (y en el caso de que el tema no active automáticamente en su mente determinadas cuestiones, se les puede pedir que lleven a cabo un trabajo de investigación en periódicos o en internet).

Un tema productivo como, por ejemplo, la situación del medioambiente en nuestra época, automáticamente despertará en ellos una serie de cuestiones candentes que serán el inicio de un debate y, siempre que exista un debate, tendremos argumentación y contra-argumentación, y varias conclusiones (o tesis) que transmitir.

Las connotaciones iniciales de un determinado tema abren, pues, una serie de expectativas en el destinatario, una suerte de material semántico que el sujeto que enuncia tiene en cuenta a la hora de dirigirse a su público, un público en el que ha pensado, al que dirige sus argumentaciones. Este conglomerado de materiales semánticos, de connotaciones y expectativas que la sola mención de un tema inaugura, generalmente será implícita, y vendrá dada por las opiniones generales que un determinado grupo social ha creado colectivamente.

Una vez identificado el tema y tras reflexionar acerca de los dilemas que su sola mención abre para los destinatarios del texto, debemos dirigir nuestra atención hacia la opinión que el sujeto que enuncia pretende transmitirles. Para ello deberemos seguir la huella que en el texto deja, a veces inconscientemente, de su propia subjetividad, gracias a la adjetivación valorativa, o mediante estrategias que pretenden una aparente objetividad, como por ejemplo, el uso del *se* impersonal.

Después de varias lecturas detalladas que conduzcan a una interpretación del contenido del texto de una manera global, los alumnos estarán preparados para abordar la organización pragmático-lingüística del texto, intentando descubrir la estructura con que éste ha sido confeccionado, el tejido de argumentos a favor y en contra de una determinada tesis y la contra-argumentación si la hubiere. Estructura que será extremadamente variable en cada texto propuesto, ya que la tesis podrá aparecer al principio o al final del texto (explícita) o, incluso, podrá ser implícita.

Para dar cuenta de que ha entendido la estructura argumentativa de un determinado texto, es importante que el alumno, aplicando sus prácticas previas en la confección de esquemas, sea capaz de plasmar con un esquema la estructura argumentativa de cada texto propuesto.

En este sentido, el alumno se encontrará con diferentes sistemas de razonamiento, que van desde el inductivo, en el cual el sujeto que enuncia parte de hechos concretos para establecer, mediante el razonamiento, una regla o ley general que explique los hechos, en cuyo caso la tesis aparecerá generalmente al

final y será la conclusión del proceso argumentativo; hasta el deductivo, en el cual se parte de una idea general para llegar a una conclusión concreta. Existen, además, otras estructuraciones posibles, tales como la denominada estructura encuadrada, cuando la tesis aparece al principio y al final del texto, o la estructura reiterativa, si la tesis aparece escalonada en varias partes del texto (CERVERA, 1999).

Los alumnos deberán familiarizarse con diferentes estructuraciones y sistemas de razonamiento, y la creación de esquemas con la estructura argumentativa de cada texto debe servirle precisamente para acceder a la peculiar configuración estructural de cada uno de los textos que le sean propuestos.

En el caso concreto de la publicidad, ésta puede persuadir para que consumamos un determinado producto (publicidad) o puede inculcar determinados valores (propaganda). En el eslogan se produce la unión de imagen y palabra, en el lenguaje audiovisual se suma, además, la música y los efectos sonoros. Hay que intentar detectar a quien va dirigido a través del análisis de las formas de tratamiento y de las imágenes que aparecen. Una actividad interesante consiste en pedir a los alumnos que anuncien un determinado producto. La publicidad utilizan generalmente recursos característicos del lenguaje poético: reiteraciones, aliteraciones, metáforas, animalizaciones y personificaciones, rima, etc.



# El español de América

## 1. La diversidad del español. La cuestión de la norma.

Este tema puede ser abordado desde distintos puntos de vista, pero que están relacionados:

1. El debate teórico acerca de la estandarización de la lengua española, que se remonta al siglo XIX, con la independencia de las colonias españolas, y continúa en la actualidad. Cómo establecer un estándar cuando existen una gran variedad de normas cultas regionales con igual legitimidad, entre ellas el castellano, pero también el español de México, el de Argentina, el de Cuba, etc.

2. Descripción de los rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos del español en el mundo hispánico según áreas dialectales<sup>10</sup>. Con respecto al español de América, Ángel Rosenblat (1970), distinguió entre zonas altas y zonas bajas o costeras. Esta clasificación, en el nivel fonético sigue siendo la más extendida, aunque el *Atlas lingüístico de Hispanoamérica* (Alvar y Quilis), junto a los atlas ya existentes (México, Costa Rica, Uruguay, Argentina) están ofreciendo datos más exactos.

Se considera superada la clasificación de Henríquez Ureña (1920), que establece una división en áreas según el sustrato amerindio existente en cada zona.

3. Otros puntos de interés en relación a la diversidad del español: las zonas de contacto entre el español y otras lenguas, en el caso de América, amerindias, como el quéchua, el aymara o el guaraní, o las muchas existentes en México; y en el caso de la Península, lenguas neolatinas como el gallego y el catalán, o de origen no indoeuropeo, como el vasco. Es importante, también, el sustrato africano en América.

Aquí no trataremos este tema del bilingüismo y las zonas de contacto, en el que se puede profundizar a través de la obra de Azucena Palacios (2008). La presencia del elemento amerindio es variada y presenta diferentes niveles: mientras que en Cuba esta presencia se reduce al léxico, en países como Perú y Bolivia la influencia, por razones socio-históricas, es mucho mayor, trascendiendo el nivel léxico. Nos limitaremos a los dos primeros puntos mencionados.

Estandarización.

*La batalla del idioma.* Según José del Valle y Luis Stheeman (2004), la planificación lingüística ha sido una constante a lo largo de la historia del mundo hispánico, pero se intensificó en la época de las Independencias en

---

<sup>10</sup>Algunas referencias bibliográficas que hemos seguido en este capítulo sobre el español de América: ALVAR, Manuel (1996), *Manual de dialectología hispánica, I y II*, Ariel: Barcelona.; PALACIOS, Azucena (2008). *El español en América*, Ariel: Barcelona; ASELE. Actas IV (1994). SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. El español en América, Centro Virtual Cervantes; HAENSCH, Günster, *Español de América y español de Europa*, 2ª parte, Universidad de Augsburgo, *Panace@*Vol. 3, n.º 7 (marzo 2002); LIPSKI, John M. (1994). *El español de América*, Madrid: Cátedra.

Hispanoamérica. En esa época se critica que la norma sea dictada únicamente por las instituciones españolas, especialmente la RAE, y se inicia desde las nuevas naciones la reivindicación de una cultura nacional propia.

Los intelectuales latinoamericanos involucrados en el proceso de desarrollo nacional, intentan controlar el proceso de estandarización de la lengua, es decir, su *selección*, *elaboración*, *codificación*, y establecer y propagar su valor simbólico o *aceptación*<sup>11</sup>.

Esa batalla del idioma se libra entre los que defendían la legitimidad de las nuevas naciones y algunos intelectuales españoles, que pretenden demostrar la viabilidad de España como nación y mantener la hegemonía cultural, ya que la política ya la habían perdido. Ambos esgrimen la lengua como argumento de identidad.

### *Selección, codificación, elaboración y aceptación*

El proceso de estandarización, tal como lo analizó Ralph Penny, (2004) consta de varios subprocesos, tales como: la *selección* de una determinada lengua o dialecto sobre el que se cree la lengua estándar; la *codificación*, que pretende fijar una norma que prescriba el uso correcto; la *elaboración*, por la cual se extiende el uso del estándar a los sectores prestigiosos de la sociedad; y, por último, la *aceptación*, mediante la cual se incentiva el uso de la lengua estándar, gracias a los aparatos ideológicos del Estado.

*Estandarización monocéntrica, norma culta pluricéntrica.* Según Francisco Moreno Fernández (2000), el español no posee una sola norma culta que sirva como modelo exclusivo para la estandarización, sino múltiples, ya que existen varios usos cultos diferenciados en España y América. De manera que no existe una comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia exclusiva y obligatoria para el resto del mundo hispánico. En el español se da una estandarización monocéntrica, es decir, se promulga una norma académica única, pero construida a partir de una norma culta pluricéntrica.

Según Julio Borrego Nieto («El concepto de norma regional y su aplicación a las hablas castellano-leonesas», II CILE), la idea de opción y pluralidad es incompatible con el concepto mismo de estándar, sin embargo, las 22 Academias de la Lengua están trabajando de forma coordinada actualmente, dejando atrás una visión eurocéntrica que sería incapaz de solucionar los retos del presente.

*Norma culta ideal según Lope Blanch.* Juan Miguel Lope Blanch (1989), creador del «Proyecto coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica», aspira a determinar los rasgos propios de cada norma culta para, de manera comparativa, establecer la norma ideal del español. Justifica su análisis de las normas cultas de las principales ciudades porque, generalmente, existe más variación entre las variedades regionales de un mismo país que entre las normas cultas de ciudades principales de diferentes países,

---

<sup>11</sup>PENNY, R. (2004). *Variación y cambio en el español*, Madrid: Gredos, pp. 194-200.

ciudades que, por otra parte, funcionan como centros de irradiación normativa en su zona de influencia.

## 2. Caracterización fonética y fonológica del español de América

Para tratar la cuestión de la variación diatópica, en clase, es necesario que utilicemos determinados conceptos y signos fonéticos que explicaremos en su momento (/ž/, /š/, rehilamiento, aspiración, debilitamiento, etc.).

El objetivo fundamental es proveer a los profesores de español en Brasil de diferentes mecanismos a la hora de enseñar el español de América, ya que gran parte de las gramáticas actuales no contemplan, o prestan una atención secundaria a las modalidades hispanoamericanas, las cuales presentan variaciones en varios niveles de la lengua, como el fonético, el morfológico y el sintáctico.

Entonces, ¿Por qué es importante estudiar el español de América?

- Para el alumno brasileiro, el estudio de la variante hispanoamericana resulta fundamental, por la pertenencia de Brasil a la comunidad del MERCOSUR, donde el resto de los países son hispanohablantes y la comprensión mutua es fundamental para potenciar los alzos culturales y económicos.
- El estudio de las variedades americanas del español no va en detrimento del estudio del español peninsular, sino que supone una complementación y enriquecimiento.

Las mayores diferencias entre el español hablado en las distintas regiones se concentran en el léxico, lo cual provoca un gran problema por ejemplo, para la creación de diccionarios, abriendo el debate acerca del eurocentrismo en la tradición lexicográfica y la presencia asistemática de las marcas referidas a «americanismos», frente a la creación de diccionarios integrales, que no necesiten establecer esta marcación tan prejuiciosa.

Nosotros analizaremos principalmente el nivel fonético, donde la variación es menor y se puede llegar a ciertas generalizaciones, y mencionaremos algunas diferencias gramaticales también.

a) *Seseo y yeísmo*. Dos rasgos prototípicos que se suelen proponer como diferenciales del español de América son el yeísmo y el seseo, pero en el caso del yeísmo, se trata de un fenómeno en expansión que se encuentra en todas las áreas dialectales. Consiste en la confusión entre los fonemas /y/ y /l/. La confusión de estos fonemas da lugar a diferentes realizaciones, ya sea /ž/, /š/, /j/. Sólo existe conservación en zonas rurales de Castilla, entre los hablantes de edad avanzada. El seseo se extiende por todas las áreas dialectales de América, por Canarias y Andalucía occidental. Tiene su origen en la reducción del sistema de sibilantes del latín vulgar al español. En 1492, el español todavía poseía seis sibilantes, sordas y sonoras, que se ensordecieron, provocando una simplificación del sistema:



Sordas:	/s/ «ss» fric.	/ts/ «ç» afric./š/ «x»	
Sonoras:	/z/ «s» fric.	/ds/ «z» afric.	/ž/ «g, j»

En portugués todavía se conserva la distinción entre sordas y sonoras. En español, el par /s/-/z/ se convirtió en /s/ apicoalveolar en Castilla y el norte de España; y el par /ts/-/ds/, en la interdental de «c + e, i». En América estos cuatro fonemas se redujeron a una /s/ dorsoalveolar produciendo el seseo. Mientras que el par /š/-/ž/ (rehiladas) se convirtió en el español peninsular en la velar /x/ y en América en la faríngea /h/. Hoy en día el seseo es uno de los rasgos más característicos del español de América. También se encuentra en Andalucía occidental.

b) *Principales áreas dialectales del mundo hispánico*. Para facilitar la descripción de la diversidad fonética del español, seguiremos la clasificación dialectal más extendida, que parte de la propuesta por Ángel Rosenblat (1970). De acuerdo a su distinción entre zonas altas y zonas bajas, el español puede dividirse en cuatro áreas dialectales, aunque somos conscientes de que esta clasificación resulta generalizadora. En algunas obras puede encontrarse una descripción más detallada país por país (aunque hay que ser consciente de que las fronteras lingüísticas no coinciden con las fronteras geopolíticas), como en el *Manual de dialectología hispánica* de Manuel Alvar (1996). Siguiendo a estos autores, distinguimos entre cuatro grandes áreas:

1ª. El español del centro y el norte peninsular y la zona oriental de Andalucía. En esta área dialectal, nos encontramos los rasgos prototípicos de la norma castellana:

1. Pronunciación que mantiene los fonemas consonánticos tanto en posición intervocálica como implosiva y final: /kantádo/, /des~~de~~/, /Madrí/.
2. La pronunciación característica de la «s» en esta área es apicoalveolar (roce de la punta de la lengua en los alveolos), a diferencia de la «s» dorsoalveolar característica del español de América.
3. Existe distinción entre «s» y «ç».
4. En algunas zonas existe distinción entre «y» y «ll», pero son las minoritarias.

2ª. El español meridional. Abarca el español hablado en la mitad occidental de Andalucía, en Canarias y en las zonas costeras de América del Sur (Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, etc.). En estas zonas encontramos rasgos propios de un habla relajada que provoca la aspiración de ciertos sonidos y el debilitamiento de ciertas consonantes. También están presentes en la zona dialectal de Centroamérica y el Caribe.

1. Yeísmo, con la variante del yeísmo rehilado sordo o sonoro en el Río de la Plata: /ywébe/, /šwébe/ o /žwébe/.

2. Seseo: /sóna/, que tiene su origen en la reducción de sibilantes del español en el s. XVI.
3. Debilitamiento y pérdida de –d intervocálica: /kantáo/.
4. Aspiración de –s implosiva: /áhta/.
5. Aspiración o pronunciación faríngea de /x/ en lugar de velar.
6. Pérdida de –r, –s y –d finales: /amistá/

3<sup>a</sup>. El español hablado en Centroamérica y el Caribe (Puerto Rico, Cuba, Costa Rica, Panamá, etc.) presenta rasgos similares a los de las zonas costeras, sin embargo, presenta también la confusión de /r/ y /l/, con la pronunciación de «r» como /l/): /beldá/, /amól/, y la asimilación de «r», /kánne/. El yeísmo suena como una semiconsonante /j/.

4<sup>a</sup>. En las zonas del interior de América y, sobre todo, en el área andina (zonas altas de México, la regiones andina de Venezuela y de Colombia), se habla una variedad de español en el que se marcan más todos los sonidos, sin producirse el debilitamiento de las consonantes sonoras ni asimilaciones.

Algunos rasgos de esta área dialectal:

1. Encontramos la conservación de la –d intervocálica.
2. La conservación de –s implosiva y final.
3. La conservación de las consonantes finales –r, –s y –d.
4. En regiones aisladas existe aún la conservación de la lateral palatal «ll».
5. Sí encontramos seseo y, en la mayor parte del territorio, yeísmo, así como la pronunciación faríngea de “j”.

Esta es la clasificación dialectal general del español de América, a partir de esta división preliminar, se debe operar país por país estableciendo las isoglosas que cruzan cada territorio, ya que, generalmente, cada país presenta varias áreas dialectales en su interior.

e) *Algunas diferencias gramaticales*. Los rasgos fonéticos y léxicos son los que más variación presentan en el mundo hispánico, aunque también encontramos variación desde el punto de vista morfológico:

1. En España se usa como pronombre de segunda persona de plural para el trato informal «vosotros», mientras que en América, así como en Andalucía occidental y Canarias, esta forma ha desaparecido, y se ha generalizado «ustedes». Actualmente, los manuales de español como segunda lengua contemplan esta distinción, en la que no existe una variedad correcta y otra incorrecta.

2. En muchas zonas de América existe «voseo» (uso de «vos» en lugar de «tú»), que es norma culta urbana exclusivamente en Argentina, pero aparece en otros países como norma regional, con algunas variantes en las terminaciones verbales (el caso más extendido es el del voseo «argentino», es decir, monoptongado, «vos tenés»), mientras que en España se usa «tú». Para ampliar este tema, que aquí sólo tratamos de manera transversal, puede consultarse el excelente artículo de M<sup>a</sup> Beatriz Fontanella de Weinberg (1999).

Esta variación y diversidad no constituye un problema para la comunicación entre hablantes de diferentes regiones, antes bien, constituye la esencia del español. A la hora de establecer la norma estándar hay que considerar que ninguna variedad regional es superior a otra. De ahí la dificultad de establecer una norma estándar. La diversidad de Academias de la lengua, lejos de suponer un problema, actualmente puede considerarse un factor positivo.

El tratamiento de la variedad del español resulta complejo por la interrelación de la variación geográfica (o diatópica) y la variación sociocultural (o diastrática), se trata de factores que hay que tener en cuenta a la hora de establecer los rasgos de cada área dialectal. En el uso más formal del lenguaje, la variación generalmente se restringe bastante y, entonces, nos acercamos más a la norma estándar, mientras que en situaciones cotidianas, emergen con facilidad los regionalismos, no sólo léxicos, sino también fonéticos o gramaticales.

## Consejos para la producción e interpretación de textos

### *Activar el conocimiento previo*

- Es conveniente activar el conocimiento previo de los alumnos a través de actividades de lluvia de ideas en las cuales los alumnos recojan las impresiones y conocimientos que tienen de un determinado tema.

### *Una lectura previa*

- Necesidad de hacer varias lecturas.
- Subrayado general para elaborar hipótesis. Fíjate en el tipo de texto, títulos, subtítulos, fotografías
- Vocabulario que no entiendes
- Tiempos verbales, estructuras gramaticales
- Unidades temáticas, frases o párrafos que contienen la idea general del texto

### *Tareas previas ante cualquier texto a analizar*

- ¿Qué es lo que sabes sobre el tema?
- Identifica la información relevante: el alumno debe elaborar un pequeño esquema en el que se identifique el discurso propio y el citado, que debe ir entrecomillado.
- Puede practicarse con preguntas de verdadero o falso. Pidiendo que alumno marque, además, el párrafo en el que se encuentra la información.
- A través de preguntas del tipo respuestas breves se consigue que el alumno exprese, con sus propias palabras, las ideas generales del texto.
- Es importante que el alumno utilice conectores y marcadores del discurso, aunque se trate de un discurso más sinóptico. Expresiones como «de acuerdo con el texto», «según el texto», etc.
- Se deben analizar los conectores, las ejemplificaciones, los sinónimos y antónimos, porque contribuyen a reconocer el significado de algunas palabras por el contexto y, además, son elementos que le otorgan la cohesión al texto que se está analizando.

### *Planificación de la redacción*

- Define el tema general del texto.
- Escribe varias ideas en una lista esquemática
- Selecciona las ideas que van a estructurar tu redacción
- Identifica y resume en una o dos oraciones la tesis del texto, en el caso de que sea argumentativo.
- Aísla los argumentos a favor y los argumentos contrarios a la tesis del autor.
- Piensa en los recursos lingüísticos específicos del tipo de discurso.

### *Organización del comentario*

- Escribe sólo una idea principal por cada párrafo.
- Cierra cada párrafo con una frase que resuma la idea principal.
- Conecta los párrafos entre ellos gracias a los conectores (marcadores de organización textual, de ejemplificación, etc.)
- Es importante la estructuración (por ejemplo, introducción, desarrollo y conclusión). El texto debe ser cohesionado y coherente.

### *Escribir e interpretar un texto descriptivo*

- En la descripción de una persona se puede seguir un itinerario cronológico (Nacimiento e infancia, juventud, etc.)
- Si se trata de escribir un texto descriptivo, es conveniente escribir todos los datos reseñables y, después, reescribirlos con el orden que hemos elegido.
- Debemos elegir, asimismo, los elementos sobre los que vamos a llamar la atención.
- Se debe ofrecer a los alumnos una lista amplia con el léxico habitual del tema sobre el que va a escribir o a hablar. Por ejemplo, en el caso de que tengan que describir una ciudad, debemos realizar un esquema con las diferentes dimensiones del contexto urbano: ocio, deportes, salud, transportes, etc.

### *Expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo). Texto argumentativo*

- Una vez identificado el tema y la tesis, el alumno debe escribir las ideas que le vengan a la mente acerca del tema y dar argumentos a favor y en contra de la tesis del texto. Después debe elegir la manera en la que va a desarrollar la argumentación y cómo va a rebatir los argumentos contrarios a su tesis.
- Utilizar / Analizar los conectores que sirven para la contraposición de ideas o para añadir o realizar una explicación.
- Identificar la tesis, por ejemplo, si aparece al final del texto, como conclusión a la argumentación o si se mantiene implícita.

#### *Narrar acontecimientos. Texto narrativo*

- Reflexiones acerca de la estructura del relato.
- Características de toda narración: espacio – tiempo – actores – acción. Modalización: Estilo directo, estilo indirecto, tipo de narrador (omnisciencia, 3º persona, personaje actor, destinatario interno, etc.)

#### Ojo con los tiempos verbales:

- *Pretérito imperfecto* para describir una escena, ambientación.
- *Pretérito indefinido* para contar hechos concretos, la acción que se quiere contar.
- *Pretérito perfecto compuesto* para relacionar los hechos con el presente.
- Adverbios de tiempo, modo y lugar.

#### *Instrucciones y consejos. Textos instruccionales*

- Son textos que tienen la función de guiar al lector en una determinada actividad.
- Puede pedirse al alumno que escriba una receta de cocina propia de su región o bien que investigue acerca de la gastronomía de un determinado país, con lo cual se activa la competencia cultural.

#### Recursos lingüísticos

- Uso del imperativo o del infinitivo (aunque el uso del infinitivo en lugar del imperativo se considera un error gramatical, es muy común).
- Es conveniente fijarse en las formas de tratamiento de acuerdo al tipo de destinatario al que va dirigido: tratamiento informal o formal.
- Es necesario prestar atención a la colocación de los pronombres.

- Se estructura generalmente de forma esquemática, con construcciones sintácticas muy sencillas y claras.

#### *Textos expositivos*

- Se utilizan, sobre todo, con una función didáctica.
- Pueden aparecer en manuales didácticos de diverso tipo.

#### *Textos dialógicos. Diálogos*

- Fuera de comunicación oral, raramente aparecen de manera independiente.
- Suelen insertarse en secuencias narrativas.
- En los géneros narrativos tienen varias funciones: progresión de la acción, caracterización de los personajes, etc.
- Debemos analizar los rasgos idiolécticos, es decir, el «dialecto» propio que cada personaje usa, atendiendo a parámetros de clase social, registro culto o vulgar, etc.

## Actividades

A continuación, proponemos algunas actividades y pequeños proyectos transversales en los que los textos tienen una gran importancia. En la mayor parte de ellos podremos tratar contenidos interculturales relativos al mundo hispanoamericano. Todos ellos están articulados a base de textos escritos y audiovisuales. Cuando se trabaje de la producción escrita, el profesor sólo debe solicitar que los alumnos escriban su propio texto después de unos pasos previos, como una lluvia de ideas para activar el conocimiento previo de los alumnos, un debate y una ampliación de contenidos a través del diálogo con el profesor y con Internet.

### 1. Actividades para trabajar la interculturalidad

1) Rellena los huecos en el siguiente texto (Practicamos algunas cuestiones del alfabeto y la diptongación en algunos verbos)

Texto 1

Interrumpida por la conquista la obra natural y ma\_estuo\_a de la \_ivili\_a\_ión americana, se creó con el advenimiento de los europeos un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva recha\_a el cuerpo vie\_o; no indí\_ena, porque se ha sufrido la in\_eren\_ia de una \_ivili\_a\_ión deva\_tadora, dos palabras que, siendo un antagonismo, constitu\_en un pro\_e\_o; se creó un pueblo mesti\_o en la forma, que con la reconquista de su libertad, desenv\_\_lve y restaura su alma propia. Es una verda\_ extraordinaria: el gran espíritu universal tiene una fa\_particular en cada continente. A\_í nosotros, con todo el raquitismo de un infante mal herido en la cuna, tenemos toda la fagosidad \_enero\_a, inquietud valiente y bravo vuelo de una ra\_a ori\_inal fiera y artística.

*Nuestra América*, José Martí

[<http://www.iiicab.org.bo/Docs/diplomado-alba/m1/JoseMarti-NuestraAmerica.pdf>]

Texto 2

Para afirmarnos en nosotros mismos tenemos que comen\_ar por cono\_ernos. ¿Qué somos en realidad? ¿Cuáles son las características que configuran el perfil particular de nuestro pueblo y nuestro continente? Somos por excelen\_ia un continente mesti\_o. Y es que sin negar los distintos componentes étnicos y las diferen\_ias culturales que se dan entre las distintas re\_iones, el hecho es que, como dice Jacques Lambert, «la América Latina se ha convertido en la tierra del mesti\_a\_e». Ese es el rasgo más característico de su composi\_ión étnica. ¿Qué queremos de\_ir por «mesti\_o», se pregunta Mandariaga. «¿Me\_clado de sangre?». Desde luego, así en \_eneral; pero tamb\_\_n algo menos y algo más. Algo menos porque no es necesario que Pére\_ o Fernánde\_ tengan sangre indí\_ena para que sean mesti\_os; basta que viva en el ambiente hispanoamericano o indohispano que condi\_iona su ser físico y moral. Y algo más, porque la mesti\_idad de Hispanoamérica es en último término fruto de un in\_erto del tronco-rama\_e español y portugués en el tronco-raigambre indí\_ena; de modo que el español y el portugués no arraigan en tierra americana más que a través del indí\_ena.



«No somos europeos... no somos indios... Somos un pequeño \_énero humano», de\_ía Simón Bolívar. “Po\_eemos un mundo aparte, \_ercado por dilatados mares, nuevo en casi todas las artes y \_ien\_ias aun\_\_e, en \_ierto modo, vie\_o en los usos de la so\_iedad \_ivil”. Ese «pequeño \_énero humano» de que habla\_a Bolívar es en realidad la ra\_a mesti\_a, aunque mucho tiempo debía transcurrir antes de que los latinoamericanos nos recono\_iéramos como tales y más aún para que comprendiéramos las potencialidades creadoras del pro\_e\_o de mesti\_a\_e y lo transformáramos en motivo de le\_ítimo orgullo.

[<http://www.polis.revues.org/4122>]

1) Rellena los huecos en el siguiente poema del escritor uruguayo Mario Benedetti. Sabes que tanto en Uruguay como en Argentina se usa una variedad del español característica del Río de la Plata. Uno de los elementos más representativos de esta variedad es el voseo, como has visto en clase. El voseo no existe sólo en Uruguay y en Argentina, con algunas diferencias se extiende por otros países latinoamericanos, como, por ejemplo, Chile y Paraguay.

### Texto 3

Ché banquero gobernante  
mir\_\_ que la historia es terca  
y está vez sí se te acerca  
la obligación del espiente

and\_ haciendo el equipa\_e  
li\_erito te conviene  
mir\_ que el incendio v\_\_ne  
apr\_ntate para el raje

al\_jate de esas llamas  
total te m\_\_r\_s de risa  
t\_\_n\_s dólares en Suiza  
Nueva York y Las Bahamas

Vos que \_\_s de clase alta  
cachá las pilchas y \_ndate  
t\_\_n\_s avión y t\_\_n\_s yate  
locomoción no te falta

«Chau», *Letras de emergencia* (1973),  
Mario Benedetti

Puedes apreciar que el texto está escrito en una variedad coloquial y popular, por eso tiene expresiones regionales que pueden ser de cierta dificultad. Pregunta a tu profesor el significado de estas expresiones.

2) El siguiente texto es un poema de *Motivos del son*, de Nicolás Guillén. Este poemario es conocido por recrear el habla de la población afroamericana de Cuba, por lo tanto se trata de una escritura fonética. Pásalo a español estándar y comenta con tus compañeros cuales son las características de ese tipo de habla.

## Texto 4

Con tanto inglés que tú sabía,  
Bito Manué,  
com tanto inglés, no sabe ahora  
desí ye.

La mericana te buca,  
y tú le tiene que huí:  
tu inglés era de etrai guan,  
de etrai guan y guan tu tri.

Bito Manué, tú no sabe inglés,  
tú no sabe inglés,

tú no sabe inglés.  
No te namore ma nunca.  
Bito Manué,  
si no sabe inglés,  
si no sabe inglés.

«Tú no sabe inglés», *Motivos del son* (1930)  
Nicolás Guillén

3) Este texto es característico del habla coloquial en Paraguay. Se trata de un español con grandes influencias del guaraní. No se trata, sin embargo, de guaraní yopará (o mezclado), porque el yopará se caracteriza por la interferencia de algunas palabras del español en el guaraní, mientras que en este texto nos encontramos con una muestra de español en el que se advierten influencias del guaraní en la adición de algunas partículas de la lengua indígena y en la estructura sintáctica de ciertas frases.

Con la ayuda de tu profesor, intenta convertir el texto a un español estándar, incluyendo los matices que las partículas guaraníes producen.

## Texto 5

**Por culpa de un desubicado, tigresa asustada lastimó a una de sus cachorritas**

PAÍS | Martes, 20 de mayo de 2014

Un tavyrai le tiró naranja hai a la tigresa y esta se asustó y remató por la tigrecita

En la tarde del domingo una de las cachorritas de la tigresa que dio a luz en noviembre pasado salió lastimada por su propia madre, debido a que un cachafaz, que se las hacía de turista, le tiró naranja hai a la mamá de los cachorritos y esta se asustó por lo que cuando la tigrecita se acercó a jugar con su mamá la lastimó. Actualmente, la cachorra de seis meses ya está fuera de peligro.

Diego Ayala, veterinario encargado del cuidado de estos animales contó como sucedió el hecho, y lamentó que haya gente tan ignorante que pueda llegar a estos extremos. A la cachorrita la llevaron a «La quinta veterinaria», donde el doctor dijo que saldría de alta ayer por la tarde.

«El domingo, a las 16:30 un desubicado le tiró una naranja hai a la mamá de esta cachorra, en dicho lugar se encontraban los cachorros con la mamá, que siempre están jugando, entonces la mamá se asustó, justo la cachorra se iba a saltarle para jugar y es donde lógicamente la mamá le atropelló a la cachorra y le ocasionó un golpe un poco fuerte, entonces le trajimos acá, a la veterinaria, para poder hacerle una radiografía», dijo.

Contó avei que tuvieron que ponerle anga a la cachorrita una anestesia general, pero que todo salió bien y no pasó a ser más de un fuerte golpe. He'i que esta no es la primera vez que se da un comportamiento así por parte de algún desubicado.

#### REACCIÓN DE LA GENTE

La reacción de la gente en feisbu no se hizo esperar voi, ipochypa lomitã por la forma de actuar de esta persona quien finalmente rajó del lugar y a quien no pudo identificarse. Muchos recomendaron que se alce el costo de la entrada, y todo un debate voi se armó, ya que muchos estaban en desacuerdo con ese parecer.

*<http://www.crónica.com.py>*

4) El siguiente texto está dirigido a un sujeto al que se trata informalmente con la forma de tratamiento «tú». Cambia las formas verbales, la mayor parte de las cuales está en Imperativo, a una forma de tratamiento con «usted». Después, haz lo mismo, pero cambiando a «vos». Explica la colocación de los pronombres de OD y de OI.

#### Texto 6

Ingredientes para seis personas:

1 kg. de rape limpio  
 ½ kg. de langostinos  
 1 cebolla  
 1 huevo  
 1 copa de vino Jerez  
 Harina  
 Pan rallado  
 Agua  
 Aceite de oliva  
 Sal  
 Pimienta negra

Para hacer el caldo, limpia el rape, reserva los lomos e introduce la cabeza, la espina y las pieles en una cazuela con agua y con sal. Pela los langostinos, reserva las colas e incorpora a la cazuela las cabezas y las cáscaras. Añade una ramita de perejil. Deja hervir unos minutos. Desespuma, cuela y reserva.

Pica los lomos de rape y las colas de langostino y ponlos en un bol. Pica finalmente media cebolla y añádelas. Reserva la otra media. Salpimenta y mezcla. Casca un huevo en otro bol, bate y agrégalo a la masa de carne. Incorpora una cucharada de pan rallado y mezcla bien. Añade una más y sigue trabajando la

masa. Haz unas pelotillas con la masa, pásalas por harina y fríelas en una sartén con abundante aceite caliente. Retíralas a un plato con papel absorbente para eliminar el exceso de grasa.

<http://www.hogarutil.com>

5) A continuación puedes leer una descripción literaria del gran escritor chileno José Donoso:

#### Texto 7

Cuando éramos muy chicos temblábamos ante su forma de mirarnos durante los interrogatorios de los sábados: los cinco en fila ante él, de mayor a menor, respondiendo a sus preguntas. Recuerdo su mirada. Era como si no enfocara los ojos. La Antonia declaraba que mi abuelo miraba así porque era un santo. Pero no tardamos en ver que no enfocaba su vista simplemente porque no nos miraba a nosotros mientras nos agobiaba con sus preguntas. Llegamos a darnos cuenta de que escudriñaba su propio reflejo en los cristales de sus armarios de libros, arreglándose innecesariamente el nudo de la corbata, pasándose la mano sobre el cuidadoso peinado que parecía pintado sobre su cabeza, vigilando y tironeando su chaleco de modo que no hiciera ni una sola arruga, como si en esos cristales fuera a encontrar una imagen perfecta de sí mismo.

*Este domingo, 1964, José Donoso*

¿Cómo es el carácter del abuelo descrito en este párrafo por su nieto? ¿Qué podrías decir de su apariencia física?

6) Describe a una persona real o ficticia desde el punto de vista físico y también su carácter.

7) Indica cosas que te agradan y, a continuación, cosas que te desagradan. Habla de tus gustos y preferencias. Utiliza los verbos gustar, encantar, apasionar, preferir, disgustar, odiar, detestar, molestar. La mayor parte de ellos se construyen con pronombre de OI.



8) Ahora observa las cosas que le gustan y que no le gustan a Amaia Arrazola. ¿Coinciden con las tuyas?



[<http://www.amaiaarrazola.com>]

11) Seguro que ya conoces la canción de Manu Chao «Me gustas tú». Escúchala de nuevo y haz una lista de las cosas que le gustan a Manu Chao:

<https://www.youtube.com/watch?v=mzgjiPBCsss>

12) Proyecto transversal: La ciudad latinoamericana

Texto 1

Si la cuestión habitacional en Brasil ya es grave por sí sola, la realización del Mundial de fútbol de 2014 en doce ciudades y de las olimpiadas de 2016 en Río de Janeiro agrega un nuevo elemento: grandes proyectos urbanos con extraordinario impacto económico, urbanístico, ambiental y social. De entre estos últimos, llama la atención el desplazamiento forzado, en masa, de 150.000 a 170.000 personas. De entre los innúmeros casos relatados por los Comités Populares de la Copa de estas ciudades, emerge un patrón claro y que abarca a toda la nación. Las acciones argumentales son, en su mayoría, comandadas por el poder público municipal con el apoyo de las instancias estatales y, en algunos casos, federales, teniendo como objetivo específico la retirada de viviendas definidas como irregulares o «de riesgo». Como objetivo más general, buscan limpiar el terreno para grandes proyectos inmobiliarios con fines comerciales. Se trata, como norma general, de comunidades localizadas en regiones que, a lo largo del tiempo, tuvieron enormes revalorizaciones y pasaron a ser objeto de codicia de los que hacen de la revalorización inmobiliaria la fuente de sus fabulosos lucros. Pero los motivos alegados para el desplazamiento forzoso son, evidentemente, otros: favorecer la movilidad urbana, defender a las poblaciones afectadas de riesgos ambientales e, incluso, la mejoría de sus condiciones de vida... aunque se rebelen y sea en contra de su voluntad. Como presupuesto más general, la idea de que los pobres, infelices, no saben lo que es mejor para ellos.

*Megaeventos y violaciones de Derechos Humanos en Brasil*, Dossier de la Articulación Nacional de los Comités Populares de la Copa, 2011, página 14, traducción mía.



a) ¿Crees que los proyectos urbanísticos de la ciudad de Río de Janeiro son positivos o negativos? ¿Por qué?

b) ¿El traslado forzoso de miles de familias es un «mal necesario» para el desarrollo cabal de la ciudad? ¿Qué otras medidas se podrían aplicar para evitar los prejuicios para estas familias?

c) ¿Estás de acuerdo con las reivindicaciones de los Comités Populares de la Copa?

### Texto 2

Dicen que los pibes volvieron cabrerros de aquel partido en el puerto. Que habían perdido por tercera o cuarta vez seguida. Que estaban hartos de jugar en el Independencia Stud, que el capitán era un fayuto y engrupido, que mucha parla pero cuando había que ir al frente arrugaba. Dicen que la bronca, de todas formas, no les había sacado el hambre y que pasaron por el boliche de Priano a comprarse algo para comer. Dicen que aquella tarde, los pibes se quedaron charlando en un banco de la Plaza Solís, en plena Boca, donde, ahora, la villa se mezcla con las ruinas de lata y los vecinos te recomiendan no pararte. Dicen que hablaron hasta tarde y que cada vez que se acordaban se enfadaban más y que, entonados, decidieron que la única manera de zafar era tener su propio club: un modo de demostrar que tenían ganas, que creían en el futuro, que estaban haciéndose un lugar en la ciudad que también se estaba haciendo. Los pibes, dicen todos, eran cinco hijos de genoveses.



*Boquita, Martín Caparrós, 2004, página 11.*

Puedes apreciar que este texto presenta una dificultad considerable. Probablemente también has reparado en que tiene algunas palabras que recuerdan al italiano, como, por ejemplo, la palabra «parla». Esto se debe a que el texto está escrito en la jerga característica de los barrios populares de Buenos Aires, especialmente aquellos de más influencia italiana. El lenguaje característico del tango, denominado también lunfardo, es una

curiosa amalgama de italiano, español y otras palabras modificadas o directamente inventadas. Esta jerga, que popularizó el tango y las maravillosas letras que con ella se escribieron, originariamente era la lengua del hampa, de los ladrones y delincuentes. El texto no está escrito en lunfardo, pero sí que posee una cierta influencia de esta jerga. Señala aquellas palabras que no te parezcan características del español estándar del Río de la Plata.

Léxico:

**Pibes:** forma coloquial y afectiva para referirse a alguien sin dar su nombre. Típica del habla del Río de la Plata. Equivalente en portugués, «os caras».

**Cabrerros:** enfadados, indignados.

**Fayuto:** falsario; se trata de jerga.

**Engrupido:** presumido, arrogante; también jerga.

**Se arrugaba:** del verbo «arrugarse», en sentido metafórico; ser cobarde.

**Boliche:** bar.

**Charlando:** del verbo charlar; conversar coloquialmente.

**Villa:** barrio marginal con construcciones precarias; «favela».

**Tenían ganas:** tener voluntad.

**Zafar:** soluciona un problema, salir de una situación complicada.

Texto 3

**Fotógrafo sigue el rastro de los personajes de *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño**

José Luis Vidal Coy recorrió las calles de Ciudad de México para observar lugares donde los protagonistas de la novela habrían pasado

El protagonista y fotógrafo José Luis Vidal Coy expone en Murcia 40 fotos que siguen el rastro de las andanzas por Ciudad de México de los personajes principales de la novela de Roberto Bolaño *Los detectives salvajes*: el chileno Arturo Belano y el mexicano Ulises Lima.

Así, el que en la novela ganadora del premio Herralde es el café Quito, se llama La Habana, donde antes que Belano y Lima se reunieron en realidad exiliados republicanos españoles y Fidel Castro y varios de sus colaboradores antes del desembarco en la costa cubana del yate Granma, previo al triunfo de la Revolución, asegura el fotógrafo. A través de las imágenes, quien visita la exposición pasea por los rincones del casco histórico, por las colonias (barrios) de La Condesa y Roma, por las calles Brasil, Uruguay, Bolivia y Colima –donde



está la sede del PRD de Andrés Manuel López Obrador y la casa de las hermanas Font, personajes de la novela– o la glorieta insurgentes.

Quienes miran las fotos de la muestra encuentran rosterías, tlapalerías, tiendas de muebles, lencería o trajes de novia, restaurantes, pulquerías, o locutorios de Internet. También abundan los pequeños detalles de la cartelería de menús en los que se sirven los mexicanísimos consomé de camarón, quesadilla de cazón, filete e hoja santa, ceviche de pescado, mojama al gusto, taquitos de hueva de lisa o molcajete veracruzano.

<http://www.emol.com/noticias/magazine/2012/04/25/537365/foografo-sigue-el-rastro-de-los-personajes-de-los-detectives-salvajes-de-roberto-bolano.html>

Este texto también presenta una cierta dificultad por la presencia de términos que describen una realidad diferente a la brasileña. Encontramos referencias a la gastronomía mexicana y nombres de establecimientos característicos de Ciudad de México, algunos de ellos, como en el caso de «tlapalerías», de origen náhuatl, la lengua nativa, azteca, más hablada en México, con aproximadamente un millón y medio de hablantes. Esto no debe sorprenderte, pues en Brasil son muchas las palabras que provienen de lenguas indígenas, principalmente del guaraní. ¿Sabrías decir alguna de estas palabras de origen guaraní que existen en el portugués actual?

Léxico:

**Rosticería:** lugar donde se cocina carne asada en un artificio rotatorio.



**Tlapalería:** establecimiento en el que se venden productos químicos, pinturas y enseres electrónicos.

**Pulquería:** lugar donde se vende pulque; el pulque es una bebida fermentada que se hace con agave, un cactus típico de México.



a) Las grandes ciudades, no sólo en América Latina, normalmente reúnen los platos característicos de las diferentes regiones del país, ya que a la capital llegan personas de todos los rincones de la nación. Busca en Internet las recetas de los siguientes platos típicos de la culinaria mexicana que aparecen en el texto: «consomé de camarón», «quesadilla de cazón», «filete en hoja santa», «ceviche de pescado», «mojama al gusto», «taquitos de hueva lisa», «molcajete veracruzano».

b) ¿Qué sabes tú de la gastronomía mexicana? ¿Crees que usan el picante? Conoces alguna otra bebida típica además del pulque?

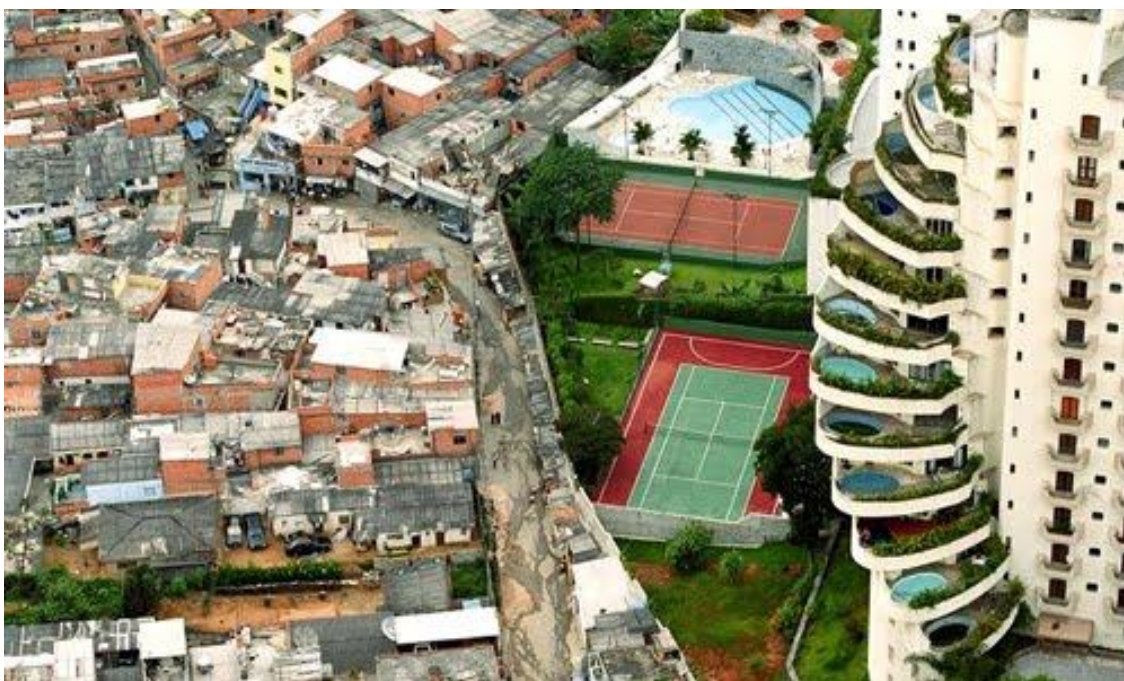
c) El texto habla de una reunión en un café mexicano de Fidel Castro con republicanos españoles y menciona un barco llamado Granma. Con la ayuda de tus compañeros, busca en internet e investiga acerca de este episodio que está en los orígenes de la Revolución cubana.

#### Texto 4

Condominios cerrados y shoppings dirigidos a usuarios de ingresos medios y altos se están instalando en sectores de la periferia urbana de bajos ingresos. Esta invasión, que se está volviendo común en las ciudades de América Latina, especialmente en las de mayor tamaño, no parece estar dando lugar a la temida expulsión de los residentes de menor condición social relativa. ¿Podemos llamar a este fenómeno gentrificación? A primera vista, la respuesta sería negativa. Las áreas invadidas no son céntricas como en Europa y los Estados Unidos, y no se registra con claridad la expulsión de los residentes de condición popular. Los proyectos invasores suelen ocupar sitios baldíos en la periferia o en zonas no centrales de cada ciudad. De hecho, la definición que ofreció Ruth Glass de la gentrificación –cuando inventó el término para describir la invasión por clases medias y altas de viejos barrios céntricos de Londres formados por

casas victorianas— hacía foco en el desplazamiento de los residentes de bajos ingresos que habían «tugurizado» esas viviendas (Glass, 1964). En efecto, la resistencia a hablar de gentrificación para describir nuestros procesos latinoamericanos de invasión inmobiliaria se funda en el hecho de que no haya claramente expulsión. La erradicación de los antiguos residentes de los barrios invadidos se fue volviendo un sinónimo de gentrificación. Sin embargo, al crecer las expectativas de que el barrio invadido sería luego controlado por los invasores, reemplazando a los actuales ocupantes por otros más ricos los precios del suelo escalaban. En efecto, la formación de los precios del suelo, dadas las peculiaridades del bien, tiene un ineludible componente especulativo. Así, el alza de los precios de los inmuebles empujaba a los antiguos residentes y usuarios fuera del área.

[http://www.revista180.udp.cl/ediciones/24/gentrificacion\\_24.htm](http://www.revista180.udp.cl/ediciones/24/gentrificacion_24.htm)



- a) ¿De acuerdo con el texto que acabas de leer, cómo definirías el fenómeno conocido como gentrificación?
- b) ¿Identifica la opinión del autor del texto y explica si estás de acuerdo o no?
- c) ¿Crees que en las grandes ciudades de Brasil está ocurriendo algo similar? Piensa en los centros comerciales de tu ciudad, ¿Crees que van dirigidos a sectores específicos de la población?
- d) ¿Qué opinas de la existencia en los condominios cerrados que cada vez son más habituales en las ciudades latinoamericanas? ¿A qué crees que se debe esta tendencia? Habla de las ventajas y de las cosas negativas de vivir en un condominio privado.

13) Actividad: Dando órdenes y consejos

Lee el siguiente fragmento de *El hombre que compró su muerte*, de Geno Díaz (Buenos Aires: Emecé, 1983, pp. 142-143).

## Texto

Era una cena plácida de dos amigos melancólicos recordando a un tercero ausente. Merino apenas comió, pero sí bebió en su recio estilo. Comenzaron charlando con cuidado de no rozar las heridas aún no cicatrizadas. Pero Vicky fue llegando gradualmente al riñón del asunto. Todo lo ocurrido la tenía trastornada y sólo esperaba que acabara la investigación y que la sucesión quedara resuelta para marcharse de viaje por un largo tiempo.

– Tenés que salir de este encierro –le dijo Pancho–. Venite con nosotros a mi quinta los fines de semana. Llamame a mí o a Gigliola... No podés dejarte aplastar así.

– Hasta ahora casi no me moví de casa. Me entran ganas de llorar en plena calle y me parece que voy a desmayarme. Me vuelvo corriendo a casa. Cuando anochece me ataca una tristeza terrible. Vivo metida en frascos de pastillas.

– Pero eso no puede ser. Tenés que reaccionar.

– Ya sé que tengo que reaccionar –respondió ella con los ojos llenos de lágrimas–, pero no es fácil, ¿sabés? Lo único que me hace algo más llevadero todo es estar aquí, en la casa de él... Trato de mirar televisión pero me aburro enseguida. Quiero leer y se me cae el libro de las manos. Al final termino forrándome de Valium y así y todo no conseguí un buen sueño.

Merlino le acarició la mano a través de la mesa. Soportaba su propio pesar y se esforzaba por dominar sus emociones. Logró derivar a otros temas. El café lo tomaron junto al bar, el lugar predilecto de Gigi.

– No te invité a comer desinteresadamente, ¿sabés?... –dijo Vicky.

– Usame... –respondió Merlino–. ¿Qué es lo que te preocupa?

– Perdoname que te moleste, pero sos el único que conoce a fondo todo lo del pobre Gigi. ¿No te enojás?

– No me enojo. Decí.

– Necesito dinero. Quiero que me llenes uno de esos cheques norteamericanos que Gigi dejó firmados en blanco.

– No puedo hacerte esa gauchada. No sé llenar los cheques en inglés. ¿Cuánto necesitás?

– Quiero hacer un cheque por cinco mil dólares.

– Es mucha plata para mí. Pudiendo, te solucionaba el problema yo sin cheque ni hostias. Pero lo lamento ñata, no sé ni cómo se llenan esos cheques.

– ¡Pero si vos tenés cuenta en Estados Unidos!

– ¿Qué tiene que ver? Los cheques me los llena otra persona. Perdóname.

– ¿Y qué puedo hacer?

– Mirá, yo en tu lugar no tocaría esos cheques. Es muy raro que Gigi los haya dejados firmados en blanco. No era su estilo. Te aconsejo dejarlos y no usarlos. No te olvides que la policía está investigando y las cosas que salen fuera de lo normal les llaman mucho la atención a los muchachos.

Merlino extendió el brazo sobre el respaldo del sofá y se puso a jugar con el largo pelo de Vicky enrulándolo sobre su oreja pequeña y blanca.

– ¿Con cuánto te arreglás de inmediato?

a) Ahora que has leído el texto, identifica las formas verbales, especialmente las que son imperativos. ¿Cuál es la forma de tratamiento? ¿Se trata de tuteo, de voseo, o la forma de tratamiento es de «usted»? A continuación, una vez

identificada la persona, escribe cada uno de los verbos en imperativo en las otras formas de tratamiento.

#### 14) Actividad: Conociéndonos, integrándonos

Visualiza el documental *Los paraguayos*, que encontrarás en el siguiente link:

<http://www.tal.tv/es/video/los-paraguayos/>

Después de visualizar el documental *Los paraguayos*, responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles fueron las dos grandes guerras que asolaron Paraguay?
- b) ¿Cuántas lenguas se hablan en Paraguay? ¿Cuáles de ellas son las más habladas?
- c) ¿Cuál es la función de la mujer en la sociedad paraguaya? ¿Te parece diferente a lo que ocurre en Brasil?
- d) ¿A qué se dedican cada una de las mujeres que aparecen en el documental?
- e) Paraguay ha sido definido por Josefina Pla como «Una isla rodeada de tierra», y por otros autores como un país «mediterráneo», en el sentido de que se estaría ubicado en el medio de la tierra. Por otra parte, Paraguay ha sufrido varias dictaduras. Cómo puedes relacionar estos elementos con el sentimiento de aislamiento del paraguayo del que hablan algunas personas del documental?
- f) ¿Cuál fue la tesis del primer doctor en Ciencias de la Educación paraguayo? ¿Qué repercusiones tuvo para él escribir esa tesis?
- g) Según esta misma persona, ¿Para qué servía la cooperación internacional en los años sesenta?
- h) Paraguay ha sufrido varias dictaduras a lo largo de su historia, como la del Doctor Francia o, más recientemente, la de Stroessner. Después de escuchar a los protagonistas de este documental, ¿Cuáles crees que han sido las consecuencias de esas dictaduras, especialmente la de Stroessner?
- i) En el documental aparecen varios personajes que son extranjeros o descendientes de extranjeros y que se han integrado en la sociedad paraguaya. Vemos a un sueco, un alemán y un japonés, todos ellos hablando español o guaraní, ¿Por qué crees que el brasileño que aparece habla portugués si él mismo dice que hace veinte años que vive en Paraguay?
- j) ¿Quiénes son los mascateros? ¿En qué región de Paraguay trabajan?

En el blog <http://www.paraguayteete.wordpress.com> hay una recopilación de comentarios y reportajes prejuiciosos hacia los paraguayos emitidos por distintos medios de comunicación de masas brasileños. Después de revisar el blog, contesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué opinas de esos estereotipos? ¿Cómo crees que afectan al proceso de integración latinoamericana? ¿Cómo crees que se podrían combatir esos estereotipos y prejuicios?
- b) Si elegimos otro país, en este caso Argentina, ¿Cuáles crees que son los estereotipos que circulan? ¿Y con respecto a Brasil? ¿Cuáles son los estereotipos más comunes que los extranjeros tienen de Brasil y de los brasileños?

Ahora lee el siguiente texto de Ernesto Sábato:

Texto

Consideremos el «problema» de la Pampa: para un observador superficial parece un paisaje amorfo y anodino, uniforme y aburrido; algo así como la representación de la Nada. ¿Cómo compararlo, por ejemplo, con la espectacular belleza de la bahía de Río? Pero Guillermo Enrique Hudson, en su ancianidad, se iba a sentar sobre un peñasco, allá en Inglaterra, mirando hacia las remotas pampas de su infancia: hasta su muerte añoró sus sutiles atardeceres, sus sudestadas, sus lagunas y pájaros, sus cañadones y pajonales.

Hay pues, una oculta complejidad que no es fácil advertir en un primero o muy superficial encuentro con nuestro paisaje externo o con nuestra realidad interior.

Pero hay otro factor, y es la gran diversidad de la nación, como consecuencia de las distintas herencias culturales y de la extensión del territorio. Así, hacia el noroeste, los restos de las antiguas civilizaciones incaicas o aymaraes ofrecen una tonalidad muy distinta a la que en el nordeste tiene la cultura guaraní o la araucana en el sur. Diversidad espacial que luego es complicada con la que produjo la gigantesca inyección inmigratoria, de trascendentales resultados en el orden étnico, lingüístico y musical, sobre todo en la región del Plata: basta pensar en el tango.

¿Es fatal esta diversidad para la nación? ¿Es cierto que impide o complica nuestra unidad y la formación de un carácter nacional bien definido? Sería muy poco inteligente negar la legitimidad de estas dudas. Pero aún sería menos inteligente ver en esta complejidad nada más que desventajas. Es más fácil construir un soneto impecable que lograr una vasta novela. Pero es precisamente esta «impureza» de la novela la que le da mayor trascendencia, pues es signo y efecto de su complejidad. Empecemos por admitir, pues, que es preferible ser extensos que limitados, variados que uniformes. Pero, aún en tales condiciones, me atrevo a afirmar que de este aparente caos está surgiendo algo sorprendentemente definido. Basta a veces observar cómo y qué come una persona en Nueva York o en París para saber que es argentino. No digo nada si baila un tango o si comienza a hablar. Pues es hora de decir, ya que hasta hoy lo hemos tomado como una muestra de inferioridad, que el idioma que se habla en esta región del imperio idiomático de Castilla (y no me refiero al lunfardo, sino al lenguaje del argentino culto) tiene un «carácter» tan neto y tan resistente que no han podido doblegarlo las amenazas de la Academia ni las penalidades escolares del Ministerio. Y resta todavía una prueba de la potencia de nuestra tierra; el hijo de un japonés o de un sirio es argentino hasta la médula de los huesos, aun en sus defectos más notorios.



a) Basándote en el contexto en el que aparece, ¿Podrías explicar cuál es el significado de la palabra “aburrido”?

b) ¿Crees que el contenido de este fragmento podría ser extensible al caso de Brasil? ¿Por qué?

c) Si tuvieras que elegir un paisaje característico de Brasil, ¿Cuál sería? ¿Por qué?

d) En otra parte del libro se dice que el paisaje de la Pampa puede ser una explicación para una cierta tendencia al misticismo: «Así como las tres religiones occidentales surgieron en solitarios hombres enfrentados con el desierto, en nuestro país comenzó a desarrollarse ese temperamento meditativo que tipificaría luego el gaucho de nuestra estepa». Teniendo en cuenta esto, ¿Crees que los diferentes paisajes y el clima de cada lugar tienen relación con la personalidad de sus habitantes?

e) ¿Qué simboliza para ti la figura del gaucho, figura que también existe en el sur de Brasil?

f) ¿Según el texto, la diversidad geográfica y cultural de Argentina es un impedimento para su identidad como país? Si piensas en Brasil, ¿Qué opinas de la diversidad geográfica y cultural de tu país? ¿Es o no un «problema» para la identidad nacional?



g) El texto describe tres áreas de influencia indígena en Argentina, reflejo de la diversidad cultural del país ¿Cuáles son?

h) Las fronteras geopolíticas muchas veces no coinciden con las fronteras originarias de los pueblos indígenas. Esto parece claro en el caso de la «Triple frontera», donde el pueblo guaraní ha sido dividido entre tres países. ¿Cuál te parece que es la situación actual de los indígenas en esta zona fronteriza y en otras regiones más o menos próximas como Mato Grosso do Sul?

i) ¿Crees que las medidas tomadas por los gobiernos brasileños en defensa de los pueblos originarios son suficientes? ¿Por qué?





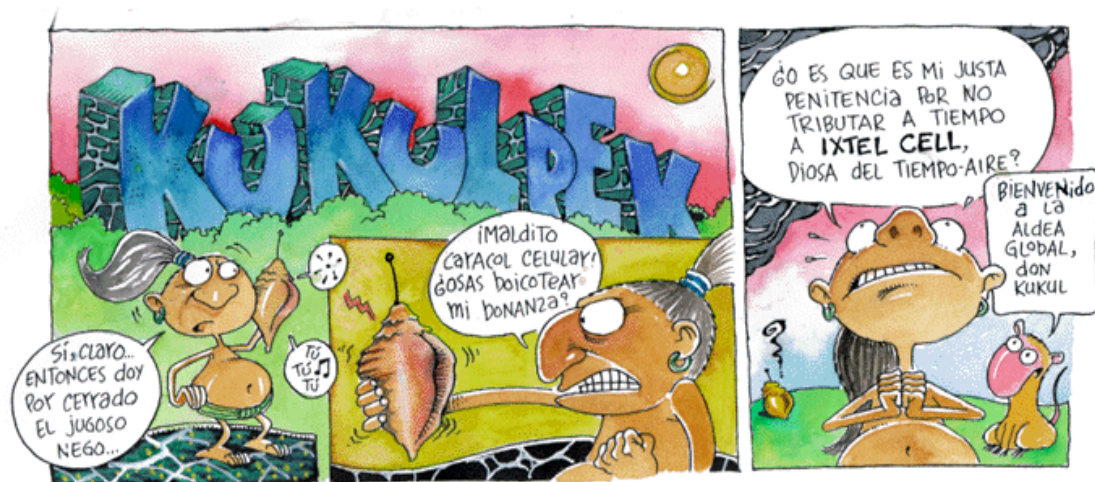
Hablando de estereotipos, lee el siguiente texto (“Otra mirada para entender las experiencias de ser maya en Mérida, Yucatán”, de Gustavo Marín Guardado, en *Temas antropológicos*, Abril –Septiembre 2013, Vol. 35, 2, pp.182-183) y comenta cómo se han adaptado a la modernidad los descendientes de los mayas en la Península de Yucatán, en Mérida, México:

#### Texto

El mundo maya de la Península de Yucatán es en sí mismo una encrucijada para cualquier observador avisado, y un enorme reto para quien pretende estudiar procesos sociales y culturales. Respecto a la etnicidad y la identidad, resulta sorprendente caer en la cuenta de que pese a que en la sociedad meridana hay un discurso dominante que todo lo impregna de cultura maya, en los márgenes de la ciudad, en los pueblos, y en las rancheñas, muchos de los *mayas* no se reconocen como mayas. Este es un punto sorprendente que, prácticamente, ha sido ignorado por los especialistas, pero que merece ser abordado como un aspecto fundamental en la construcción hegemónica de la etnicidad y de los procesos identitarios.

Por otro lado, es importante cuestionar y trascender las miradas tradicionales que impiden concebir la etnicidad maya fuera de los estereotipos convencionales; por ejemplo, las ideas petrificadas de que ser maya es ser portador de una cosmología milenaria, originario natural de las selvas y los ámbitos rurales, ecológicamente responsable y conservativo, desafecto a la racionalidad capitalista, poseedor de un sistema cultural que resiste al cambio y, en general, afecto a la vida aldeana y comunitaria. Estas nociones orientadoras, desde luego, son importantes limitaciones para comprender la riqueza y complejidad de las expresiones étnicas en el mundo contemporáneo. ¿Qué podemos decir, por ejemplo, de los miles de migrantes mayas que viven en

colonias sub-urbanas de los centros turísticos de Quintana Roo? ¿Qué de los empresarios ejidales que han emprendido negocios para promover el turismo en sus comunidades? ¿Dónde quedan los hombres y mujeres mayas que son profesionistas exitosos y competitivos en distintos contextos de los espacios de la globalización? ¿Qué podemos decir de los jóvenes mayas como líderes e ideólogos de una nueva etnicidad mercantilizada y politizada? ¿Qué de los grupos de jóvenes mayas y la influencia de géneros musicales como el rock, el rap, o el hip hop? ¿Qué podemos referir del desempleo, las drogas, la prostitución, y la violencia en pequeños pueblos de la Península? En fin, ¿Qué se puede decir de los miles de mayas que viven en la ciudad de Merida, que son profesionistas, comerciantes, y empresarios?



- ¿Cuál es, según el autor, el estereotipo convencional que se aplica a los mayas de esta región?
- ¿Crees que, en la globalización, podemos seguir manteniendo los mismos tópicos culturales con respecto a los diferentes grupos étnicos que hace años?
- ¿El proceso de ascenso social de la población maya en la Península de Yucatán que describe el texto es común entre los pueblos originarios de América?
- ¿Crees que se puede aplicar lo que dice el texto a otras etnias indígenas americanas? ¿Qué ha ocurrido, por ejemplo, en el caso de países andinos como Bolivia? ¿Qué opinión te merece Evo Morales?
- En el caso de Brasil, ¿Según tu opinión, las diferentes etnias han tenido oportunidades para integrarse en el proceso modernizador? Razona tu respuesta.

#### 15) Actividad: Los marcadores discursivos.

Completa los huecos en los siguientes textos con diferentes marcadores discursivos y después responde a las preguntas de manera razonada y con tus propias palabras:

## Texto 1

«Cada país está dispuesto a ceder en algo», dijo el embajador. Explicó que la emisión de los niveles de fósforo y otros componentes será, por ejemplo, alguno de los asuntos a acordar. «Todas las fábricas de celulosa contaminan. El tema es que no contaminen más de lo permitido», insistió el funcionario. (...) Mújica entendió que después del comunicado del gobierno argentino, no quedaba espacio para negociar. \_\_\_\_\_, por la tarde, la presidenta argentina flexibilizó su posición.

*Clarín*, 2 de octubre de 2013.



## Texto 2

No tenemos nada específico para mantener limpia la Bahía. \_\_\_\_\_ vamos a comunicar a la dirección de Aseo Urbano de la Municipalidad de Asunción para que realicen dicha tarea. (...) La limpieza de los caudales es algo complicado de mantener, \_\_\_\_\_ la gente que vive en la zona alta de la ciudad arroja sus basuras cuando llueve, y ésta va a parar a la Bahía. En estos momentos la ESSAP está llevando a cabo los trabajos de cambios parciales de cañerías cloacales sobre las avenidas que tienen sus afluentes en los cauces. \_\_\_\_\_ se eliminará una parte importante de las cloacas precarias que se encuentran en el barrio Ricardo Brugada, que serán sustituidas por un sistema de desagüe con tratamiento, de modo que ya no sean arrojadas en forma directa al río.

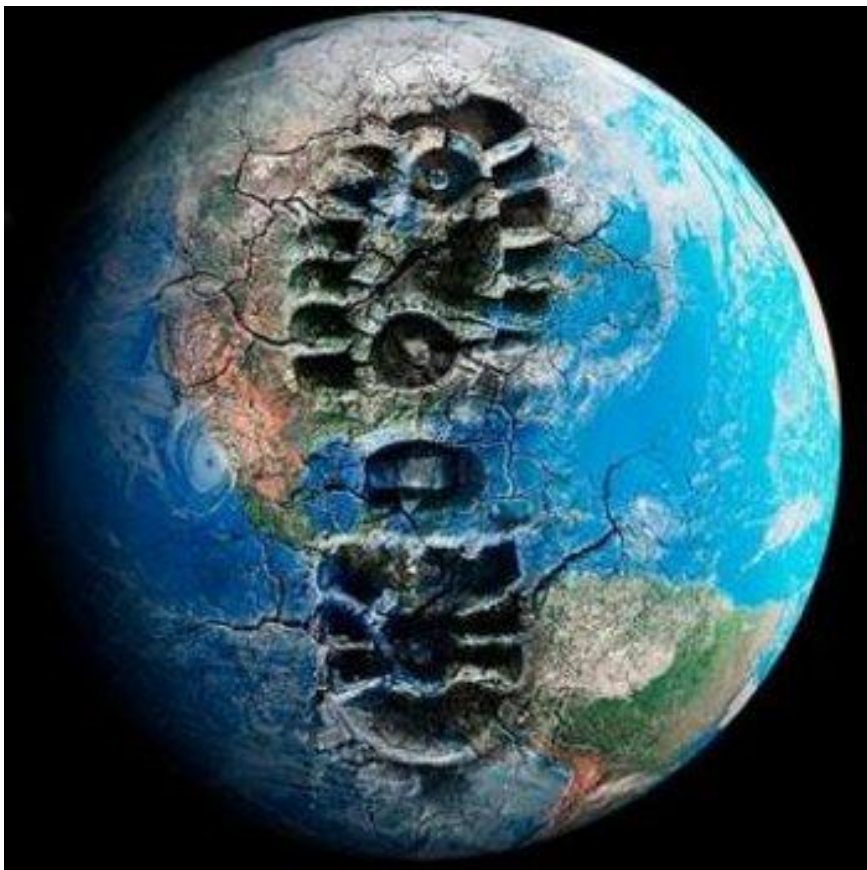
*La Nación*, 6 de mayo de 2014.



### Texto 3

En 1987, el biólogo Tony Cunningham citó varias razones, las cuatro E, por las cuales debemos conservar la biodiversidad: \_\_\_\_\_, la razón ética, el derecho a la vida de todas las especies: \_\_\_\_\_, la razón estética, preservar la belleza de las especies que se extinguen; \_\_\_\_\_, la razón ecológica, el papel vital que puede desempeñar en un ecosistema la especie que se extingue; y \_\_\_\_\_, la razón económica, el interés para la industria farmacéutica o alimenticia. En un mundo ideal, perfecto y armónico, las dos primeras razones, serían en sí mismas, fuertes argumentos para la defensa y la protección de la biodiversidad, \_\_\_\_\_, las constantes presiones económicas, sociales y políticas, características de un mundo postmoderno e industrializado, hacen imposible la conservación de la biodiversidad.

*El Tiempo*, 6 de mayo de 2014.



- a) ¿Qué tienen en común los textos y las imágenes anteriores?
- b) ¿Crees que es importante tener un buen saneamiento en las ciudades y eliminar los vertidos de productos químicos a los ríos o al mar? ¿Por qué?
- c) ¿Conoces algún lugar donde exista un buen tratamiento de las aguas residuales y donde se procura no contaminar demasiado? ¿Y alguno que esté contaminado? Descríbelos.
- d) Elabora una respuesta bien estructurada. Para ello, quizás sea necesario que realices primero un esquema.

## 2. Textos comentados

A continuación propongo algunos comentarios de textos como ejemplo para tratar las habilidades discursivas y, para terminar, unas propuestas para trabajar con tareas. Estos textos y actividades deben ser trabajados previamente en el aula por el profesor, para que los alumnos expongan sus posibles dudas con respecto al léxico y para que se familiaricen con el ámbito cultural al que refieren.

El profesor puede solicitar que los alumnos realicen un trabajo escrito sobre un texto argumentativo dado, un trabajo que incluya: un resumen y/o un esquema de las ideas más importantes, la identificación del tema y de la tesis del texto, los argumentos y contra-argumentos que apoyan o contradicen a la tesis y, finalmente, pero no por ello menos importante, un comentario crítico sobre el texto y la tesis que éste defiende, donde el alumno puede expresar su opinión

personal con respecto al tema. En ese último proceso, debemos incentivar al alumno para que componga su propio texto argumentativo, conciso pero completo, y basado en una argumentación coherente y cohesionada.

En el caso de alumnos universitarios, se les supone un nivel básico en la interpretación y producción de textos escritos en su lengua materna, así que sus errores tendrán más que ver con aspectos lingüísticos y de dominio de la lengua. En todo caso, como ya apuntamos, el aprendizaje de las habilidades discursivas es un aprendizaje transversal, importante tanto para el hablante nativo como para el aprendiente de una lengua extranjera.

#### Texto 1

Debía de faltar poco para que despuntara el alba cuando ella se durmió con la cabeza dulcemente apoyada sobre mi pecho, y fue entonces cuando decidí que había llegado el momento de quitarme la venda. Con sumo cuidado, sin moverme apenas, aflojé el nudo. La visión duró apenas unos instantes, pero me bastó de por vida. Nunca la podré olvidar porque lo que contemplé me pareció cosa del paraíso. La cara tocada por la luz de la luna, que ya iba a retirarse, mostraba unas facciones armoniosamente proporcionadas. La frente, alta y blanquísima igual que el resto de la tez, casi transparente, me recordó la espuma de las olas. La larga cabellera se parecía más al azafrán que a la melaza del aceite. Las cejas eran dos pequeños arcos a punto de lanzar las saetas de los ojos de los que, por tenerlos cerrados, no pude averiguar el color. Los labios, gordezuelos y rosados, aun sin despegarse, invitaban al beso. Los miembros y las otras partes del cuerpo, que el respeto hacia aquella angélica beldad me impide describirlos parecían bordados sobre un tapiz de los que a veces he contemplado en Flandes o en Venecia, dada su rara perfección. Dejo aparte los pies, que la maravilla de aquellos nevados miembros merece atención especial. Como sorbos de leche cuajada los gusté. Dulces y tibios, tórtolas dormidas sobre el tafetán de los almohadones, no resistí la tentación de besarlos, adorándolos casi como reliquias sagradas. No, la visión no me decepcionó, al contrario, aumentó mi deseo de aquel cuerpo excelso fuera otra vez mío, aunque para conseguirlo tuviera que hurtarme al placer de la vista. Así que me ceñí la venda de nuevo y, acariciándola como casi no había dejado de hacerlo durante aquellas dos prodigiosas noches, conseguí despertarla y, otra vez, nos gozamos hasta que la alondra puntual e impertinente nos avisó de la llegada de la maldita aurora.

Carme Riera, *El último azul*, Madrid: Alfaguara, 2006

#### Texto 2

<p><i>El título anticipa el contenido del texto</i></p>	<p><b>Una decisión sexista</b></p> <p>(1) La Federación Internacional de Baloncesto (FIBA) ha tomado la decisión de</p>	<p><i>Se presenta la</i></p>
---	---	------------------------------

<p><i>Aparente objetividad en la descripción de la noticia</i></p> <p><i>Dos argumentos contrarios: «comodidad» frente a «imagen»</i></p> <p><i>Se da una opinión en primera persona, Es la conclusión.</i></p>	<p>cambiar la indumentaria deportiva de las mujeres, no basándose en criterios como una mayor <b>comodidad</b>, rendimiento o transpiración, sino queriendo dotar a las jugadoras de una <b>imagen</b> más femenina y atractiva con el fin de atraer a más público masculino a los pabellones. (2) Ahora las camisetas deberán seguir el contorno del cuerpo y enseñar los hombros mientras que los <i>shorts</i> deberán estar como mínimo 10 centímetros por encima de la rodilla. (3) No me extraña que las jugadoras estén en pie de guerra, ya que la decisión es <b>sexista, retrógrada</b> y vulnera la Ley de Igualdad y la Constitución. (4) Yo prefiero que el público siga acudiendo para ver baloncesto y no los cuerpos de las jugadoras.</p> <p>AITOR GARIKOITZ VILLANUEVA- Täby, Suecia - 11/06/2011</p>	<p><i>cuestión. La decisión se ha tomado atendiendo a criterios estéticos</i></p> <p><i>Se amplían los datos sobre el alcance de la decisión</i></p> <p><i>Se emite una opinión. Argumento ley</i></p> <p><i>Argumento personal</i></p>
---	---	---

### Texto 3

<p><i>Título engañoso. Falta información</i></p>	<p><b>Se han "perdido" unos 6.600 millones de dólares de fondos de EE UU para Irak</b></p> <p>(1) Unos 6.600 millones de dólares (unos 4.600 millones de euros) de los fondos de Estados Unidos destinados a la reconstrucción de Irak tras la invasión de 2003, se han perdido y <u>probablemente han sido robados</u>, informó hoy el diario <i>The Los Angeles Times</i>.</p> <p>Efe - Washington - 13/06/2011</p> <p>(2) El rotativo, que cita como fuente de su información a los auditores estadounidenses que han revisado las cuentas, indica que esa suma "era parte de la remesa de 12.000 millones de dólares (casi 8.350 millones de euros al cambio actual) en efectivo que el presidente George W. Bush autorizó en 2003 y 2004".</p> <p>(3) "Los gobiernos de EE UU y de Irak están cerrando los libros de contabilidad de ese programa este mes, pero después de múltiples auditorías e investigaciones el Pentágono no puede</p>	<p><i>En la entrada de la noticia se amplía la información</i></p>
--	---	--

<p><i>Uso del condicional para mitigar la fuerza de la acusación</i></p>	<p>determinar que ocurrió con los 6.000 millones", añade el artículo.</p> <p>(4) Según el diario, "por primera vez los auditores federales indican que parte o todo ese dinero perdido puede haber sido robado y que (su desaparición) no se explica simplemente por errores de contabilidad o asignación equivocada".</p> <p>(5) Stuart Bowen, inspector general especial para el programa de reconstrucción de Irak, dijo al diario que la pérdida de los 6.600 millones de dólares "<u>podría ser</u> el mayor robo de fondos de la historia de Estados Unidos".</p> <p>(6) Por su lado las autoridades iraquíes argumentan que un acuerdo, firmado en 2004 entre los gobiernos de EE UU e Irak, deja a Washington la responsabilidad de ese dinero. "Abdul BasitTurkiSaeed, el auditor jefe iraquí y presidente de la Junta Iraquí de Auditoría Suprema, ha advertido a las autoridades estadounidenses que Irak emprenderá acciones legales para recuperar los fondos perdidos", escribe <i>Los Angeles Times</i>.</p>	<p><i>No es posible determinar qué ha ocurrido con el dinero, no se mencionan hipótesis acerca de quién puede haberlo robado</i></p> <p><i>El gobierno de Irak acusa a los Estados Unidos</i></p>
--	---	---


#### Texto 4

<p><i>Se parte de datos concretos, argumentos que apoyan la posterior tesis</i></p>	<p>(1) <u>Ana Botella dijo</u> que la calidad del aire en Madrid es la mejor de la Historia (la mayúscula es mía, aunque en este caso, sin duda, la realidad no supera a la ficción). (2) <u>José Bono recibió a Obiang diciendo</u> que son más las cosas que nos unen (a los españoles con los guineanos, acoto yo de nuevo, no a él con su dictador) que las que nos separan. (3) Desde que se presentó como un nuevo partido democrático, <u>Sortu insiste en</u> subrayar que aplica el verbo rechazar (que no aparece en ningún diccionario como sinónimo del verbo condenar) a la violencia de todo tipo, incluida la de ETA. (4) Al dirigirse a los manifestantes de la plaza Tharir, <u>Hosni Mubarak los llamó</u> hijos, proclamó que había escuchado su mensaje, y asumió sus reivindicaciones de cambio (que se concretan en una sola, ¡Mubarak, vete ya!) como un compromiso que le impulsaba a permanecer en el poder.</p> <p>(5) Desde las meteduras de pata más chistosas a los</p>	<p><i>En estilo indirecto se citan las palabras de diferentes personajes</i></p>
---	--	--



<p><i>Variantes de la confusión verbal, desde un «malentendido inocente» hasta la demagogia</i></p> <p><i>Conclusión</i></p>	<p><u>malentendidos inocentes</u>, desde la <u>perversión conceptual</u> hasta la <u>expresión formal de la tiranía</u>, todas las historias, con mayúscula o con minúscula, se cuentan con palabras. (6) Solo puede pensarse aquello que se dice, porque todo lo que existe tiene un nombre. (7) Por eso, los silencios, las omisiones, las lagunas y, sobre todo, los errores, pueden llegar a ser tan elocuentes como las oraciones en las que se insertan. (8) Todos nos equivocamos todos los días, pero al decir cosas importantes, solemos ser conscientes del significado de las palabras que elegimos. (9) Nadie equivoca sus intenciones, ni a su interlocutor, cuando dice <i>te quiero</i> o <i>esto nunca te lo perdonaré</i>.</p> <p>(10) Aunque parece que ellos no se dan cuenta, el principal problema de los políticos no es la economía, ni el paro, ni las encuestas, sino el desprestigio de su función. (11) Mientras sigan escogiendo palabras equivocadas, los ciudadanos seguirán pensando que lo que dicen no es importante.</p> <p>Almudena Grandes, <i>El País</i> (Lunes, 14 de febrero de 2011)</p>	<p><i>Diferentes tipos de errores en el uso de las palabras</i></p> <p><i>Importancia de seleccionar bien las palabras</i></p>
--	---	--

## Texto 5

<p><i>Discurso expositivo, se explica lo que son las energías renovables</i></p> <p><i>Sólo se citan las ventajas de las energías renovables</i></p>	<h2 style="text-align: center;">Energías Renovables</h2>  <p>(1) Son fuentes de abastecimiento que respetan el medio ambiente. Lo que no significa que no ocasionen efectos negativos sobre el entorno, pero éstos son infinitamente menores si los comparamos con los impactos ambientales de las energías convencionales (combustibles fósiles: petróleo, gas y carbón; energía nuclear, etc.) y además son casi siempre reversibles. (2) Según un estudio sobre los "Impactos Ambientales de la Producción de Electricidad" el impacto ambiental en la generación de electricidad de las energías convencionales es 31 veces superior al de las energías renovables.</p> <p>(3) Como <u>ventajas</u> medioambientales importantes podemos destacar la no emisión de gases contaminantes como los resultantes de la combustión de combustibles fósiles, responsables del calentamiento global del planeta (CO<sub>2</sub>) y de la lluvia ácida (SO<sub>2</sub> y NO<sub>x</sub>) y la no generación de residuos peligrosos de difícil tratamiento y que suponen durante generaciones una amenaza para el medio ambiente como los residuos radiactivos relacionados con el uso de la energía nuclear.</p> <p>(4) Otras <u>ventajas</u> a señalar de las energías renovables son su contribución al equilibrio territorial, ya que pueden instalarse en zonas rurales y aisladas, y a la disminución de la dependencia de suministros externos, ya que las energías renovables son autóctonas, mientras que los combustibles fósiles sólo se encuentran en un número limitado de países.</p> <p><a href="http://www.enbuenasmanos.com/articulos/muestra.asp?art=243">http://www.enbuenasmanos.com/articulos/muestra.asp?art=243</a></p>	<p><i>La imagen sugiere limpieza y renovación</i></p> <p><i>La tesis es implícita, ya que en ningún momento se afirma explícitamente que tengamos que utilizar energías renovables</i></p>
--	--	--

## Texto 6

<p><i>El título anticipa el tema del texto y la opinión del autor</i></p> <p><i>La tesis se encuentra en el segundo párrafo</i></p>	<p><b>Publicidad sexista</b></p> <p>(1) El sexismo se promueve de formas muy diversas. (2) La publicidad, que vende productos e ideas, difunde en demasiadas ocasiones las diferencias y la discriminación de género.</p> <p><u>(3) La publicidad sexista, no solo no ha disminuido en los últimos tiempos, sino que continúa aumentando. (4) es necesario que esta tendencia se invierta para favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.</u></p> <p>(5) El 1 de Marzo de 2006, dentro del ámbito de la Unión Europea, la Comisión aprueba la “Hoja de Ruta para la igualdad entre hombres y mujeres (2006-2010)” donde, entre otras medidas, se incluye la de eliminar los estereotipos sexistas en los medios de difusión:</p> <p>(6) <i>“Los medios de difusión tienen una función clave en la lucha contra los estereotipos sexistas. Pueden contribuir a presentar una imagen realista de la competencia y el potencial de las mujeres y los hombres en la sociedad actual y evitar retratarlas de manera degradante y ofensiva”.</i></p> <p><b><a href="http://blog.educastur.es/correlavoz/2009/05/01/publicidad-sexista/">http://blog.educastur.es/correlavoz/2009/05/01/publicidad-sexista/</a></b></p>	<p><i>Argumento oficial, existe una ley que prohíbe la publicidad sexista</i></p> <p><i>Cita estilo directo</i></p>
---	--	---

## Texto 7

<p><i>Lista esquemática de ingredientes</i></p> <p><i>Elipsis, ausencia de verbos</i></p>	<p><b>Ingredientes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para 6 personas:</li> <li>• 1 kg. de rape limpio</li> <li>• ½ kg. de langostinos</li> <li>• 1 cebolla</li> <li>• 1 huevo</li> <li>• 1 copa de vino de Jerez o manzanilla</li> <li>• harina</li> <li>• pan rallado</li> <li>• agua</li> </ul>	
---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aceite de oliva</li> <li>• sal</li> <li>• azafrán</li> <li>• pimienta negra</li> <li>• perejil</li> </ul> <p><b>Elaboración</b></p> <p>Para hacer el caldo, limpia el rape, reserva los lomos e introduce la cabeza, la espina y las pieles en una cazuela con agua y sal. Pela los langostinos, reserva las colas e incorpora a la cazuela las cabezas y las cáscaras. Añade una ramita de perejil. Deja hervir unos minutos. Desespuma, cuela y reserva.</p> <p>Pica los lomos de rape y las colas de langostino y ponlos en un bol. Pica finamente media cebolla y añádela. Reserva la otra media. Salpimienta y mezcla. Casca un huevo en otro bol, bate y agrégalo a la masa de carne. Incorpora una cucharada de pan rallado y mezcla bien. Añade una más y sigue trabajando la masa. Haz unas pelotillas con la masa, pásalas por harina y fríelas en una sartén con abundante aceite caliente. Retíralas a un plato con papel absorbente para eliminar el exceso de grasa.</p> <p>Cuela la mitad del aceite de la fritura a otra sartén. Pica la otra mitad de cebolla y ponla a pochar. Vierte el vino blanco y 3-4 cazos de caldo de pescado. Añade el azafrán. Deja hervir e introduce las albóndigas. Cocina otros 4-5 minutos.</p> <p>Sirve 5 ó 6 albóndigas por ración, salsea y decora con una hojita de perejil.</p> <p><a href="http://www.hogarutil.com/cocina/programas-television/karlos-arguinano-en-tu-cocina/recetas-antiores/201106/albondigas-rape-83">http://www.hogarutil.com/cocina/programas-television/karlos-arguinano-en-tu-cocina/recetas-antiores/201106/albondigas-rape-83</a></p>	<p><i>Forma de tratamiento informal</i></p> <p><i>Verbos en Imperativo</i></p>
--	--	--

Texto 8

<p>Perífrasis verbal deber + inf, indica que es obligatorio</p>	<p><b>CÓMO TOMAR BISOLVON ANTITUSIVO 10 mg/ 5 ml JARABE</b></p> <p>Siga estas instrucciones a menos que su médico le haya dado otras indicaciones distintas.</p> <p>Si estima que la acción de Bisolvon Antitusivo es demasiado fuerte o débil, comuníquese a su médico o farmacéutico. Este medicamento es para uso oral. Para una correcta dosificación se incluye un vasito dosificador graduado en 2,5 y 5 ml. Lavar el vasito después de cada utilización.</p> <p>No exceder la dosis recomendada.</p>
---	---

<p>Perífrasis poder + inf, indica posibilidad</p>	<p>Si usted tiene alguna enfermedad de hígado debe consultar al médico antes de tomar este medicamento, reducir la dosis a la mitad y en ningún caso tomar más de 4 dosis diarias.</p> <p>Si los síntomas empeoran o persisten después de 7 días o si van acompañados de fiebre alta, erupciones en la piel o dolor de cabeza persistente, <i>debe consultar</i> a su médico.</p> <p><b>Si usted toma más Bisolvon Antitusivo del que debiera:</b></p> <p>Si usted ha tomado más Bisolvon Antitusivo del que debiera consulte inmediatamente a su médico o farmacéutico. Los signos de sobredosificación se manifiestan con confusión, excitabilidad, inquietud, nerviosismo e irritabilidad. La ingestión accidental de dosis muy altas <i>puede producir</i> en los niños un estado de sopor o alteraciones en la forma de andar.</p> <p>En caso de sobredosis o ingestión accidental, acuda inmediatamente a un centro médico o llame al Servicio de Información Toxicológica, teléfono 91 562 04 20, indicando el medicamento y la cantidad ingerida.</p> <p><a href="http://www.prospectos.net/bisolvon_antitusivo_10_mg_5_ml_jarabe">http://www.prospectos.net/bisolvon_antitusivo_10_mg_5_ml_jarabe</a></p>
---	--

### Texto 9

<p>Frases cortas y sencillas</p> <p>Lenguaje técnico</p> <p>Descripción científica, objetiva y no</p>	<p><b>Descripción:</b></p> <p>Como la mayoría de los insectos, las mariposas adultas presentan las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo dividido en cabeza, tórax y abdomen.</li> <li>• Del tórax surgen 6 patas y 4 alas.</li> <li>• De la cabeza surgen dos antenas.</li> <li>• El abdomen alberga la mayor parte de los órganos vitales, y también el aparato reproductor.</li> </ul> <p><b>Metamorfosis:</b></p> <p>Todas las mariposas diurnas presentan un ciclo vital semejante en los aspectos principales: la hembra de la mariposa, inmediatamente después de la fecundación</p>
---	---

valorativa	<p>pondrá varios cientos o miles de huevos sobre la planta de la cual se alimentarán las orugas.</p> <p>Al nacer éstas se alimentarán vorazmente y tras un período variable de crecimiento, se convertirán en crisálidas, que cumplen una compleja metamorfosis hasta que la mariposa adulta rompe su envoltura, sale al exterior con sus alas dobladas en múltiples capas.</p> <p>Mediante la contracción de su abdomen impulsa su hemolinfa ("sangre") por las venas o nervios alares produciendo el despliegue de las alas.</p> <p>Después de esto emprende el vuelo en busca de pareja con quien aparearse, lo cual puede durar según las especies desde unos días a varios meses.</p> <p><a href="http://www.naturalezadearagon.com/fauna/lepidopteros.php">http://www.naturalezadearagon.com/fauna/lepidopteros.php</a></p>
------------	---

### Texto 10

Con tanto inglés que tú sabía,  
Bito Manué,  
con tanto inglés, no sabe ahora  
desí ye.

La mericana te buca,  
y tú le tiene que huí:  
tu inglés era de etráiguan,  
de etráiguan y guan tu tri.

Bito Manué, tú no sabe inglés,  
tú no sabe inglés,  
tú no sabe inglés.

No te namorema nunca.  
Bito Manué,  
si no sabe inglés,  
si no sabe inglés.

“Tú no sabe inglés”, *Motivos del son* (1930), Nicolás Guillén

## Texto 11

Ché banquero gobernante  
 mirá que la historia es terca  
 y está vez sí se te acerca  
 la obligación del espiente

andá haciendo el equipaje  
 ligerito te conviene  
 mirá que el incendio viene  
 aprontate para el raje

alejate de estas llamas  
 total te morís de risa  
 tenés dólares en Suiza  
 Nueva York y Las Bahamas

vos que sos de clase alta  
 cachá las pilchas y andate  
 tenés avión tenés yate  
 locomoción no te falta

“Chau”, *Letras de emergencia* (1973), Mario Benedetti

## Comentarios

Para llevar a cabo un comentario más o menos completo de un texto, ya sea argumentativo, narrativo o descriptivo, entre otros, debemos atender a varios elementos y presentarlos de una manera orgánica y dialéctica, no sirve el mero análisis formal, es preferible seleccionar aquellos elementos que tienen una incidencia importante en el significado global del texto. En los siguientes ejemplos de textos comentados, se omite el apartado de la valoración personal, pero creemos que éste es importante para que los alumnos aprendan a ejercer una mirada crítica sobre los textos que leen y, además, esta valoración personal de las opiniones que el texto expresa puede contribuir a la creación de debates entre los alumnos.

Teniendo en cuenta todo esto, creemos que el alumno debe realizar comentarios que presten atención, por lo menos, a los siguientes elementos, pero, como dijimos anteriormente, de manera orgánica y pertinente: el tipo de texto y secuencia lingüística predominante; los elementos lingüísticos se los que se sirve el autor para introducir sus ideas y argumentaciones; y la estructura del contenido (que, en el caso de los textos argumentativos debe identificar al menos una tesis –implícita o explícita– y unos argumentos).

Además de estos elementos, el comentario que los alumnos realicen debe terminar con una conclusión en la que se resuman las partes más importantes de su análisis (y, en el caso de los textos argumentativos, debe incluir un apartado de valoración crítica en el que el alumno se sitúe ideológicamente con respecto a la disyuntiva abierta por el texto, expresando su opinión personal al respecto).

### Texto 1

Este texto es un fragmento de la novela *El último azul*, pero ha sido elegido porque, a nuestro entender, presenta una unidad considerable. Pertenece a uno de los primeros episodios de la novela, en el cual uno de los personajes, un capitán de barco, cuenta en una taberna una historia que le sucedió en la isla de Mallorca unos años atrás. En ella describe a una mujer de la alta sociedad, una «señora principal», con la que vive un extraño romance de unas noches.

El fragmento, como veremos, constituye un texto narrativo, aunque la mayor parte del mismo sea descriptiva. De manera que se trata de un texto heterogéneo, de dominante narrativa, con una secuencia en la que se inserta una larga descripción. Veremos el contraste entre estos dos tipos de secuencia, la narrativa y la descriptiva, delimitando los elementos lingüísticos característicos de cada una de ellas.

La primera parte del texto es claramente narrativa, como se observa en la indicación temporal («Debía de faltar poco para que despuntara el alba»). En esta primera parte, por lo tanto, encontramos verbos de acción: «se durmió», «decidí», «quitarme la venda», «aflojé el nudo».

La frase «La visión duró apenas unos instantes, pero me bastó de por vida», además de recurrir a una estrategia retórica que nos recuerda que estamos ante un texto literario, ya que se trata de una antítesis, en la que contrastan dos indicaciones temporales: «unos instantes» frente a «de por vida», sirve de marco para la secuencia descriptiva insertada, que viene después de la valoración del narrador: «Nunca la podré olvidar porque lo que contemplé me pareció cosa del paraíso». A continuación, comienza la secuencia descriptiva que, pese a ser mayor que las narrativas, no constituye la secuencia dominante.

La descripción de la mujer resulta muy interesante porque nos permite observar algunas características prototípicas de las descripciones. En primer lugar, se trata de una descripción organizada, en la que el narrador sigue un orden descendente, primero se detiene en la cabeza y el rostro de la mujer (cara, frente, larga cabellera, cejas, ojos, labios), y después va descendiendo a otras partes del cuerpo (miembros, pies).

En la secuencia descriptiva, los verbos que encontramos no son verbos de acción, sino verbos atributivos o verbos que adquieren en el contexto de la descripción este sentido («mostraban», «eran», «me recordó», «se parecía»). Además, se recurre a la elipsis verbal para no reiterar los verbos, lo que demuestra que la acción, en esta secuencia descriptiva, se halla detenida, en realidad sabemos que esta contemplación en la que el narrador se recrea dura «apenas unos instantes».

Cada parte del cuerpo que el narrador describe, como es característico de un texto literario, es comparada o simplemente asociada con diferentes elementos a los que van asociados matices de color, tacto, olor, sabor, en fin, con matices sensoriales. Veámoslo de manera esquemática:

Cara ----- tocada por la luz de la luna



Frente ----- espuma de las olas

Larga cabellera ----- azafrán, melaza del aceite

Cejas ----- pequeños arcos

Labios ----- gordezuelos y rosados

Pies ----- nevados miembros, tórtolas dormidas, reliquias sagradas, sorbos de leche cuajada

Si analizamos las connotaciones de cada uno de los elementos, podemos observar los matices a los que se asocia el cuerpo de la mujer. La luz de la luna, además de remitir a una realidad supra-terrenal, es blanca, como la piel de la mujer. La espuma de las olas, además de remitir al líquido elemento, a una sustancia limítrofe entre el medio acuático y el aire, tiene connotaciones de blancura, de delicadeza y suavidad (debemos recordar que el agua remite simbólicamente a las emociones). El azafrán, especia difícil de conseguir y muy preciada, es aromático y tiene un color rojizo. La melaza del aceite es densa, suave, y puede mostrar un color de matices dorados. Los pequeños arcos pueden remitir al peligro.

En cuanto a los pies, estos reciben la mayor atención en la secuencia descriptiva. Como se trata de un texto literario, vemos que las comparaciones se disponen a través de estructuras bimembres. «Nevados miembros» remite a la blancura (matiz cromático) y, probablemente, al tacto, ya que la nieve tiene connotaciones de frialdad, suavidad y blancura. «Como sorbos de leche cuajada» reincide en la blancura de los pies, además de remitir al gusto. El sintagma «tórtolas dormidas» asocia los pies de la mujer a un ave delicado, pequeño e inofensivo, y cuyo plumaje es suave. Y, por último, las «reliquias sagradas», remiten a un objeto de adoración, que puede ser sobrenatural o no.

Los matices religiosos, semi-divinos, no se limitan al sintagma «reliquias sagradas», esa caracterización aparece en otros momentos, como cuando se define a la mujer como una «angélica beldad». De manera que, a través de la comparación estética del cuerpo de la mujer con una serie de elementos, se la asocia con las connotaciones que cada uno de esos elementos despiertan en nuestra mente. Por lo tanto, se caracteriza a la mujer como un ser angelical, bello, de cabellos rojizos y piel blanca y suave.

Cuando la secuencia descriptiva termina, regresa la secuencia narrativa. La transición es muy clara, para efectuarla, el narrador retoma la frase que había servido de introducción para la descripción, reiterándola: «No, la visión no me decepcionó». Observamos que, como es prototípico de las secuencias narrativas, regresan los verbos de acción, cuya ausencia mantenía detenida la progresión de los acontecimientos: «me ceñí la venda», «conseguí despertarla», «nos gozamos», «nos avisó».

Si tomamos el fragmento en su conjunto, vemos que el lapso temporal en el que se desarrolla la acción va desde «Debía de faltar poco para que despuntara el alba» hasta «la llegada de la maldita aurora». En ese tiempo, el narrador se quita la venda que le ciñe los ojos, observa a la mujer y la describe, vuelve a ceñirse la

venda, despierta a la mujer y se aman hasta que amanece. Pero en el grueso del fragmento, descriptivo, la acción se detiene.

Estamos ante un texto que pertenece a un género literario, la novela. Esto implica un uso literario del lenguaje que se observa en la abundancia de comparaciones y metáforas, en las repeticiones y estructuras bimembres paralelísticas. El fragmento presenta un narrador intradieético, ya que es uno de los personajes de la novela. La presencia de este narrador contando una historia nos inclina a pensar que se trata de un texto narrativo, en el que se inserta una extensa secuencia descriptiva.

## Texto 2

El título de este artículo anticipa el contenido del texto, más aún, expresa ya desde el principio, una opinión («Una decisión sexista»). Hemos asignado un número a cada secuencia lingüística para facilitar el análisis.

En la primera secuencia, expositiva, aparentemente objetiva, el autor se limita a informar de la decisión de la FIBA de cambiar la indumentaria de las jugadoras de baloncesto. El autor explica los criterios que este organismo ha tenido en cuenta y aprovecha para explicar la otra alternativa, que, según él, sería la más correcta: guiarse, no por criterios meramente estéticos, sino por un criterio de «comodidad, rendimiento o transpiración». Para expresar este criterio que deberían haber seguido, usa una estructura adversativa con el nexos «sino». El lector infiere que el autor del texto opina que este criterio sería el más adecuado.

En la segunda secuencia, también expositiva, aunque tiene inserta una secuencia descriptiva en la que se describe cómo va a ser la indumentaria de las jugadoras, continúa explicando en qué consiste exactamente la decisión de la FIBA.

En la tercera secuencia, claramente argumentativa, el autor apoya la reacción de las jugadoras, quienes se manifiestan en contra de la decisión. Para expresar los motivos que llevan a las jugadoras a oponerse a esta decisión se usa una estructura causal con el conector *ya que*: «No me extraña que las jugadoras estén en pie de guerra, ya que la decisión es sexista, retrógrada y vulnera la Ley de Igualdad y la Constitución». Llama la atención la precisa adjetivación que sirve para calificar la decisión («sexista», «retrógrada»). Se incluye, además, otro argumento, un argumento de autoridad, ya que vulnera la Ley de Igualdad y la Constitución.

Finalmente, en la cuarta secuencia, se expresa la opinión personal del autor del artículo.

En las dos últimas secuencias encontramos la tesis de este texto argumentativo que posee, como hemos visto, secuencias expositivas, argumentativas, y hasta una pequeña descripción inserta. La tesis es explícita y el texto posee una estructura inductiva, ya que se parte de un hecho concreto para llegar a una conclusión general. Podríamos expresarla así:

Tesis: ‘Los organismos deportivos internacionales deben guiarse, para tomar sus decisiones, por criterios que no extralimiten el ámbito deportivo y el desempeño adecuado por parte de los deportistas. Por eso la decisión de la FIBA debe ser modificada de acuerdo a este tipo de criterios y no de acuerdo a criterios estéticos’

El argumento principal que apoya la tesis es que ‘no tiene sentido guiarse sólo por criterios estéticos para promocionar un determinado deporte, más aún cuando se está intentando atraer al público masculino no por el deporte en sí, sino por la apariencia física de las deportistas’.

De manera que el texto comienza con un discurso aparentemente objetivo, con el formato de una noticia, aunque el título ya nos ha puesto en guardia, pues incluye un principio de argumentación. Después de estas secuencias expositivas, aparentemente objetivas, llegan las secuencias propiamente argumentativas, que son las dominantes en el texto, otorgándole a este un carácter global claramente argumentativo.

Los primeros argumentos son colectivos, reflejan la opinión mayoritaria de la sociedad, el sentido común y lo que dictamina la ley (argumento de autoridad). Pero la secuencia argumentativa con la que el texto termina reivindica la propia opinión personal del autor que, de esta forma, muestra que no tiene reparos en posicionarse explícitamente.

### Texto 3

Este texto comienza con un título un tanto engañoso, como demuestra el entrecomillado que indica que esa palabra no debe entenderse en un sentido literal, o que existen dudas en relación a la credibilidad de esa afirmación: «Se han “perdido” unos 6.6000 millones de dólares de fondos de EEUU para Irak».

A continuación, la noticia presenta una entradilla en la que aumenta un poco la información: «Se han perdido y probablemente hayan sido robados». Pero se trata de una información insuficiente, porque no se dice nada acerca del posible autor del robo, que podría pertenecer al lado estadounidense o al lado iraquí, o a ninguno de los dos.

Por otra parte, en las primeras secuencias, se aclara que el texto es una paráfrasis de otro texto, en este caso un artículo del periódico *The Los Angeles Times*. Por ello, la mayor parte del artículo está escrito en estilo indirecto, con un uso habitual de oraciones subordinadas sustantivas de relativo en función de OD, además de poseer subordinadas adjetivas explicativas:

«El rotativo, que cita como fuente de su información a los auditores estadounidenses que han revisado las cuentas (*oración subordinada adjetiva*), indica que esa suma era parte de la remesa de 12.000 millones de dólares... (*oración subordinada sustantiva*)».

Además de usar el estilo indirecto, en otro momento se cita de forma directa el discurso ajeno, como ocurre, por ejemplo, en las secuencias 3 y 4. Encontramos, además, varios conectores que sirven para introducir ese discurso

que proviene del artículo que se está parafraseando: «El rotativo indica que...», «... añade el artículo», «Según el diario...»

A partir de la quinta secuencia se advierte que el texto pretende explicar la «desaparición» del dinero (vuelve a ser destacable el uso de las comillas para expresar la incertidumbre, ya que el dinero no puede desaparecer por sí solo).

Se usan oraciones impersonales porque no se quiere o no se puede culpar a nadie concreto, además de oraciones en voz pasiva y condicional, con la perífrasis «poder + infinitivo», estrategias todas ellas que implican indeterminación: «El dinero puede haber sido robado», «podría ser el mayor robo de fondos de la historia de Estados Unidos». Todo esto evita mencionar claramente aquello que se viene insinuando, implícitamente, desde el principio: ‘el dinero ha sido robado porque 6.600 millones de dólares no pueden perderse así como así’.

Finalmente, en la última secuencia, se incluye un punto de vista diferente, que aporta algunos detalles al problema, el gobierno de Irak sostiene que (estilo indirecto) el encargado de administrar el dinero de la reconstrucción era EEUU y no Irak, por lo tanto, tiene la intención de acudir a los tribunales para recuperar el dinero. Aquí encontramos por fin una acusación directa hacia la responsabilidad del gobierno de EEUU en la «perdida», «extravío» o «robo» del dinero.

La estructura del contenido en este texto es algo más compleja que en los anteriores, ya que la tesis es implícita, debe inferirse de las verdades a medias y de las insinuaciones que encontramos por todo el texto. Además, el texto es una paráfrasis de otro artículo, por lo que sigue en buena medida la estructura de aquel. La tesis de este texto podría expresarse así: ‘Es muy raro que el dinero para la reconstrucción de Irak se haya perdido. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que el encargado de administrarlo era EEUU, él es el responsable de su «pérdida» o «robo». Algunos argumentos apoyan esta tesis:

- a) El dinero no desaparece por sí solo.
- b) Ya ha habido otros robos de fondos en EEUU (lo que se infiere de la oración: «podría ser el mayor robo de fondos de la historia de los Estados Unidos»).
- c) El gobierno de Irak aclara que los encargados de administrar el dinero eran los EEUU.

En conclusión, se trata de un texto en el que lo importante aparece más sugerido que explícito, pero a medida que avanzamos en la lectura se van aclarando algunas cosas. El autor deja que sea el lector el que extraiga sus propias conclusiones. La estructura del texto es la de una paráfrasis de otro texto preexistente y adopta la forma de una noticia aparentemente objetiva, pero si apelamos al sentido común advertimos que se está emitiendo una sutil y velada opinión, aunque en ningún momento se denuncia la poca supervisión de ese dinero o la posible negligencia de los EEUU.

#### Texto 4

En este texto, se parte de los hechos concretos para llegar a una conclusión general en la que se concentra, en gran medida, la opinión de la autora con respecto al tema que trata. Se trata, pues de un método inductivo de argumentación. Podemos considerar cada hecho concreto que se relata como un argumento que apoya la tesis ulterior de la autora. Para expresar esos hechos, se recurre al estilo indirecto, se trata de intervenciones orales de diferentes personajes y organismos, tanto nacionales como internacionales que tienen en común dedicarse a la política. La clase política es, en última instancia, la destinataria de las críticas de la autora.

Veamos esos ejemplos que ocupan las secuencias 1-4 y que, como ya hemos dicho, se expresan en estilo indirecto: «Ana Botella dijo que»; José Bono recibió a Obiang diciendo que»; «Sortu insiste en subrayar que»; «Mubarak los llamó hijos, proclamó que». Cada una de las declaraciones que la autora menciona son, para ella, usos perversos del lenguaje que intentan confundir a los ciudadanos.

A partir de la quinta secuencia se inicia una parte más especulativa, la autora reflexiona acerca de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, ya que todos los pensamientos son expresados por medio del lenguaje. Veámoslo con más detalle.

En la quinta secuencia cita algunas variantes de la confusión verbal que van «desde las meteduras de pata más chistosas a los malentendidos inocentes, desde la perversión conceptual hasta la expresión formal de la tiranía»; en la sexta secuencia, expresa de una manera ciertamente filosófica, y a través de una secuencia expositiva, que el pensamiento, según ella, está determinado por el lenguaje, porque para comunicar algo tenemos que hacerlo con palabras; en la séptima secuencia, que el silencio en medio de un discurso puede transmitir tanta información o más que las palabras; y en la octava y novena secuencias, que, pese a que las equivocaciones en el uso del lenguaje sean habituales, las intenciones al final suelen quedar claras, además de que en ciertos asuntos, como los que incumben al destino de los países, las equivocaciones son más graves.

Basándose en estas reflexiones acerca de la naturaleza del lenguaje y su uso, no sólo político, sino también en las relaciones interpersonales, la autora expresa, por fin, en la décima y en la onceava secuencias, su conclusión, que podemos entender también como la tesis de la autora: «Ellos» (los políticos) están desprestigiados porque a través de la confusión verbal que denotan sus palabras, el lector advierte las intenciones ocultas que subyacen detrás de lo que dicen».

Gracias a unos ejemplos concretos, y a través de una serie de reflexiones acerca de la relación entre lenguaje y pensamiento, se prepara la conclusión, que ocupa las dos secuencias finales del texto y en la cual se establece una separación tajante entre «ellos» (los políticos) y «nosotros» (los ciudadanos).

#### Texto 5

Este texto constituye un texto argumentativo bajo la apariencia de un texto expositivo. La tesis, por lo tanto, está implícita, aunque todo el texto orienta al lector hacia la idea de que el uso de las energías renovables es necesario por una serie de motivos que quedan claros en el artículo y que están apoyadas, además, por el sentido común.

Todas las secuencias son expositivas, al menos aparentemente, basadas en criterios científicos o de sentido común, como ya quedó dicho, y, aunque la idea fundamental del artículo es la implantación de un sistema basado en las energías renovables, en ningún momento se dice explícitamente que debe haber un cambio de paradigma energético. Al final de este comentario veremos por qué.

El texto lleva a cabo una exposición de lo que significa el término «energías renovables», pero para ello tendrá que recurrir en varias ocasiones a establecer paralelismos entre estas y las no renovables. Por ejemplo, en la primera secuencia se dice que se trata de «fuentes de abastecimiento que respetan el medio ambiente», lo que significa, por extensión, que el otro tipo de energías no lo respeta.

Pero se matiza esta primera información con un aparente argumento contrario a la implementación de las renovables: «Lo que no significa que no ocasionen efectos negativos sobre el entorno». Este argumento contrario rápidamente es anulado por medio de una adversativa: «pero estos son infinitamente menores si los comparamos con los impactos ambientales de las energías convencionales, y además son siempre reversibles».

Vemos cómo el argumento contrario es rebatido con dos argumentos (introducidos por «pero» y por «y además») que acaban por transformar el argumento contrario en un argumento a favor de las energías renovables, siempre en contraste con las energías convencionales.

Otro de los argumentos que se proponen (segunda secuencia) es de tipo científico-técnico: «Un estudio sobre los "Impactos Ambientales de la Producción de Electricidad" ha demostrado que...».

En las secuencias tercera y cuarta, después de definir lo que son las energías renovables (primera y segunda secuencias), se enumeran algunas de las ventajas que, siempre objetivamente, caracterizan a las energías renovables. Nosotros interpretamos esta enumeración de «ventajas» como argumentos a favor de la implementación de las energías renovables frente a las energías convencionales, lo que, en última instancia, como veremos, constituye la tesis implícita de este texto.

Veamos cuáles son las ventajas que se aducen en la tercera secuencia:

- a) No emisión de gases contaminantes.
- b) No generación de residuos peligrosos.

Y las que se proponen en la cuarta secuencia:

- a) Contribución al equilibrio territorial.

b) Disminución de la dependencia de suministros externos.

Vemos que el primer par de ventajas lo constituyen beneficios referentes al impacto climático, mientras que el segundo par, sin olvidar los beneficios climáticos, alude también a la organización social y al sistema económico.

Desde el punto de vista de los elementos lingüísticos, llama la atención la abundancia de estructuras comparativas con las cuales el autor del texto establece el contraste y contraposición entre las energías renovables y las convencionales. Veamos algunas de ellas: «Los efectos negativos [...] son infinitamente menores si los comparamos con los impactos ambientales de las energías renovables»; «el impacto ambiental en la generación de electricidad de las energías convencionales es 31 veces superior al de las energías renovables»; «podemos destacar la no emisión de gases contaminantes como los resultantes de la combustión de los combustibles fósiles»; «las energías renovables son autóctonas, mientras que los combustibles fósiles sólo se encuentran en un número limitado de países».

De manera que el texto presenta un gran número de ideas implícitas, entre ellas la tesis: 'Debemos optar por las energías renovables frente a las energías convencionales porque esto no sólo evitaría graves problemas de contaminación que afectan al cambio climático, sino que también, contribuirían a un orden global más justo y equitativo'.

Implícitamente, el texto expresa que el orden global actual depende de una lucha de fuerzas que gira en torno al poder energético, el cual sólo se consigue gracias al control geopolítico de los recursos. Por lo tanto, si se eligiesen las energías renovables, que no se encuentran exclusivamente en ciertas zonas del planeta, esta lucha cesaría y se impondría un nuevo orden global.

### Texto 6

Desde el título, este texto nos indica no sólo el tema del artículo, sino también la opinión del autor del mismo: 'la publicidad es sexista'.

En la primera secuencia, expositiva, se dice que el modo de transmisión cultural del sexismo es muy diverso. Como dice la segunda secuencia, la publicidad, habida cuenta del poder mediático de los medios de comunicación, constituye uno de los cauces de propagación del sexismo. En la tercera secuencia, que continúa con el tono expositivo de las anteriores, se explica que, lejos de disminuir, los contenidos sexistas en la publicidad han aumentado considerablemente.

A partir de la cuarta secuencia el tono expositivo deja su lugar a la argumentación propiamente dicha, aunque ya hemos dicho en diferentes ocasiones que una secuencia expositiva puede integrarse, como en este caso, en una dominante de secuencias argumentativas, como parte de las estrategias retóricas del autor.

La cuarta secuencia, además, recoge la tesis (explícita) del texto, que viene introducida de manera prototípica con la expresión *es necesario que*: «*es necesario que esta tendencia se invierta (el aumento de la publicidad sexista) para favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres*».

La última secuencia del texto constituye un argumento de autoridad y, a la vez, nos ayuda a completar la tesis. Se trata de un argumento de autoridad porque se refiere a una decisión de la Unión Europea, que ha creado una comisión que será el marco para actuar legalmente contra el sexismo en la publicidad. Esa «Hoja de ruta», como se la denomina, servirá de guía para las posteriores disposiciones legales. Este argumento de autoridad viene refrendado a través de una cita literal, es decir en estilo directo, del texto oficial, donde se reafirman las opiniones expresadas por el autor del artículo.

De manera que, de acuerdo a este último argumento, que no por casualidad se reserva para el final, para formular correctamente la tesis del texto, podríamos escribirla así: 'El aumento de la publicidad sexista favorece la desigualdad entre hombres y mujeres, por ello debemos evitar ese aumento. La manera de cambiar esta tendencia es la acción legal, a través de los organismos competentes'.

La tesis del texto es diferente, como hemos dicho en varias ocasiones, del tema del texto, que debe esbozarse de manera más general y con una ausencia total de opinión: «La representación del género en la publicidad».

### Textos 7 y 8

Los textos 7 y 8 son ejemplos del discurso instruccional. El discurso instruccional se usa para dar instrucciones al destinatario, y por lo tanto, resulta interesante para tratar el imperativo prestando especial atención a la forma de tratamiento (Son convenientes actividades en las que el alumno tenga que cambiar del tratamiento formal al informal).

El texto 7 es una receta, texto prototípico del discurso instrumental. La receta elige el tratamiento informal, y con estructuras sencillas explica como cocinar un determinado plato. Las recetas son un buen punto de partida para introducir en clase el tema gastronómico, y con él, el componente cultural. Se puede pedir a los alumnos que busquen diferentes recetas del mundo hispánico y que se contrasten en clase.

El texto 8, por el contrario, presenta una forma de tratamiento formal. Se trata de un prospecto farmacéutico en el que se describe un medicamento y se dan instrucciones de uso. Se trata de un texto mucho más esquemático que el de la receta, con vocabulario técnico especializado.

### Texto 9

Este texto es un ejemplo de una descripción científica. Si en el primer texto que ofrecimos estábamos ante una descripción literaria, aquí nos encontramos con una descripción de una mariposa desde un punto de vista



científico que, por lo tanto, presenta una adjetivación aséptica, nada subjetiva. Se puede proponer a los alumnos una actividad en la cual tengan que hacer una descripción literaria de una mariposa, atendiendo, por ejemplo, a su simbolismo de la fugacidad de la vida, la fragilidad, etc.

Como se trata de una descripción científica, el texto es bastante esquemático, ciñéndose a la información imprescindible.

### Texto 10

Este poema de Nicolás Guillén pertenece a los *Motivos del son*, un poemario en el que se reivindica la cultura afroamericana en Cuba, con sus ritmos de tambores y su forma peculiar de hablar. Otros autores, como por ejemplo Palés Matos, tienen poemas similares. Aunque se trata de una estilización del lenguaje coloquial, podemos apreciar algunos de los rasgos característicos del español del Caribe. Si se amplía la actividad a otros poemas tendremos un mayor número de rasgos.

Se aprecia, por otra parte, un agudo sentido irónico cuando se imitan las dificultades en la pronunciación del inglés. Algunos poemas de Guillén han sido musicados. Tendría un gran interés ampliar la actividad con videos y archivos sonoros, hablando de las principales manifestaciones de la cultura afroamericana en Hispanoamérica.

Con este texto se debe trabajar la actividad de pasarlo a un español estándar y pedirles a los alumnos que descubran cuáles son las características del habla que se está reflejando en el texto.

### Texto 11

Un poema como éste probablemente necesitará más de una clase para ser trabajado en profundidad. Una serie de variados abordajes se abren ante nosotros. Por una parte, se trata de una muestra de lenguaje literario, en concreto es un poema. Deberemos, por lo tanto, contextualizarla desde el punto de vista del género y desde el punto de vista histórico. El lenguaje poético imita la expresión coloquial oral, pero ciñéndose a las necesidades rítmicas del poema. Se trata de un marco coloquial. Por otra parte, hay alusiones más veladas, que deben ser inferidas y que, por eso, dependen del conocimiento enciclopédico del alumno, que el profesor debe ampliar, en este caso con una presentación general del proceso histórico uruguayo.

A efectos de contenido, nos interesa resaltar la aparición en el texto de varios imperativos al estilo rioplatense. Este texto, por lo tanto, servirá para ilustrar el voseo y las terminaciones verbales asociadas al tratamiento de “vos”: “mirá”, “andá”, “aprontate”, “alejate”. En las dos primeras palabras, se advierte el típico desplazamiento acentual en los hablantes del Río de la Plata de llana a aguda y, en las dos últimas, el desplazamiento de esdrújula a llana. Similar análisis puede hacerse de los presentes que aparecen: “vos sos”, “te morís”, “tenés”. Una práctica interesante puede ser cambiar esas formas de voseo por las correspondientes al tuteo, forma preferida en el área peninsular y en otras regiones de Hispanoamérica, como México.

Como se trata de un escritor uruguayo, lo ideal sería que el poema fuera leído con acento rioplatense, y que el profesor llamase la atención sobre las características más importantes, como el seseo y el yeísmo, o la aspiración de la /s/ implosiva. En el caso de la jerga que aparece en el texto, el profesor debe aclarar el significado de algunos vocablos para facilitar la comprensión del poema.

De manera que para abordar este poema será indispensable ampliar la información a través de otros textos audiovisuales, para entender qué es lo que el poema significaba en la época, y aproximarnos al sentimiento de la pertenencia a un territorio nacional, en definitiva, a lo que es el sentimiento de patriotismo.

### 3. Otras actividades

Vamos a proponer algunas actividades complementarias para el análisis de textos, ya que el desempeño oral del aprendiente de una lengua extranjera es fundamental, aunque en el ámbito universitario la producción escrita suele tener un papel prioritario.

Estas actividades van dirigidas, sobre todo, a la interacción oral, aunque algunas de ellas necesitan primero de reflexión y recopilación de datos individuales, para después llevar a cabo una puesta en común, a través de un debate en el que lo ideal sería que el profesor tuviera un papel de moderador, dejando todo el protagonismo para los alumnos:

1) Transforma los siguientes temas en una tesis y propón tres o cuatro argumentos a favor y en contra para cada tesis. Después escucha y anota esquemáticamente las intervenciones de tus compañeros e intervén cuando lo creas conveniente, para apoyar o contradecir las opiniones que ellos emiten:

a) Tema: Las energías renovables y su efecto en el ecosistema.

Tesis:

Argumentos a favor:

Argumentos en contra:

b) Tema: La ley anti-tabaco

Tesis:

Argumentos a favor:

Argumentos en contra:

c) Tema: El aborto

Tesis:

Argumentos a favor:

Argumentos en contra:

2) De acuerdo a los anteriores temas, o con otros temas propuestos por el profesor, se divide la clase en dos grupos y se elige un portavoz. Se debe sortear la posición ideológica de cada grupo, de manera que alguno de los grupos puede verse «obligado» a defender una tesis con la que no está de acuerdo. Después de un tiempo de recopilación de argumentos, se inicia el debate. Cada grupo tiene derecho a una réplica para rebatir los argumentos del anterior grupo.

3) Lee el siguiente texto y después comenta con tus compañeros la opinión que te merecen las ideas expuestas. Una vez termine el debate, escribe un texto coherente y cohesionado en el que expresas tu opinión con respecto al texto, recogiendo también las ideas propuestas por tus compañeros. Utiliza los conectores adecuados.

Una vergüenza para Europa

La secretaria de Estado de Cambio Climático, Teresa Ribera, admite que hay un problema en el reciclaje de productos electrónicos: "Una de las mayores vergüenzas de Europa es ver cómo la basura electrónica aparece desguazada o abandonada en las zonas más pobres del mundo. Eso genera problemas de salud y de medio ambiente". Ribera acepta que hay "un margen de mejora notabilísimo en el reciclaje. Es patético que en Ghana haya cementerios de chatarra electrónica. No sé si el origen es España, Holanda o Francia. Lo que está claro es que no ha salido de Accra".

Seguir el rastro de estos materiales no es sencillo. En la UE circulan libremente, así que lo que se intercepta en Rotterdam puede proceder de cualquier parte. La Agencia Europea de Medio Ambiente admite que hay material electrónico que va a ser vendido en países pobres, pero que en algunos casos el precio de la mercancía es tan bajo que solo puede ser un residuo camuflado.

España ha ratificado un convenio internacional de 1992 que prohíbe exportar residuos peligrosos, pero en la práctica apenas tenía herramientas para cumplirlo. Hasta diciembre pasado, el Código Penal no citaba expresamente el tráfico de residuos. La reforma de 2010 sí castiga con pena de hasta dos años de cárcel a quien "contraviniendo las leyes traslade una cantidad importante de residuos".

**RAFAEL MÉNDEZ**- Madrid - 19/06/2011 *El País*.

Ahora escribe tu propio texto:

4) Imagina que tú y tus compañeros sois los integrantes de un grupo de publicistas y tenéis que elaborar una campaña para promocionar un determinado producto. Cada grupo tendrá que promocionar uno de los siguientes productos. Para ello, lo primero que tenéis que hacer es elaborar una lista con las cualidades de vuestro producto y los defectos. Por supuesto, como es habitual en la publicidad, deberéis ensalzar las cosas positivas y no comentar las negativas.

- Una línea de comida rápida
- Una página web de productos de segunda mano
- Un producto de limpieza
- Un CD de música

5) Teniendo en cuenta los siguientes textos, escribe tu propio texto argumentativo dando tu opinión:

Texto 1

Desde que se inventó la rueda, la bicicleta ha existido, acompañando al hombre en su evolución, teniendo transformaciones en su estructura, pero nunca en su concepto original. La bicicleta para muchos hombres siempre ha sido una herramienta indispensable para desarrollar su trabajo, o para transportarse de un

lugar a otro, uniendo comunidades aisladas y de esta manera manteniéndolas comunicadas.

En la década de 1960 y 1970, la contaminación atmosférica por los gases de los automóviles incrementó, a lo que se unió la grave crisis mundial del petróleo. A causa de esto la popularidad de las bicicletas se incrementó enormemente, en muchas ciudades se establecieron carriles alternos y rutas de ciclistas propias, después se resolvió el problema y la sociedad regresó al uso indiscriminado del automóvil.

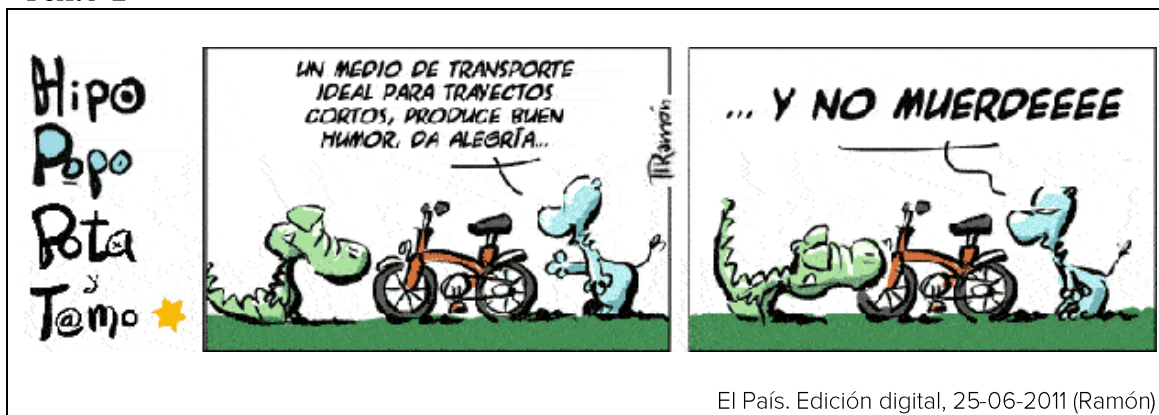
Hoy en día el trayecto de la casa al trabajo es realizado muchas veces, más rápido en bicicleta, ya sea en Londres, Ámsterdam, o los Ángeles. A corto plazo es probable que se vendan bicicletas "que viajen suspendidas en el espacio" como la Gossmaer Albatros (avión ligero propulsado con pedales) que en 1979 atravesó el canal de la Mancha.

La bicicleta no solo es el invento más longevo de la historia contemporánea, es también el medio de transporte más civilizado de todos, dado que no contamina, no ocupa mucho lugar y contribuye con nuestra salud.

Martia D. Lowe (World Watch Institute)

<http://www.ecoport.net>

## Texto 2



### 9.4. Propuestas de proyectos por tareas

PROYECTO 1 ----- TEMA: El periodismo

*Tareas posibilitadoras (o de apoyo lingüístico) previas*

1. El profesor fomentará al comienzo de la unidad una reflexión acerca del género revista y de los subgéneros que se incluyen (artículos de opinión, entrevistas, agenda, etc.), a través de materiales reales escritos, orales y audiovisuales.

2. El profesor propondrá varias actividades de identificación en textos reales de las características lingüísticas y discursivas propias de cada secuencia discursiva.
3. Se pondrán ejemplos de solicitudes formales, para identificar la estructura de este tipo de textos así como de los formalismos más habituales (presentación, despedida...).

*Tarea final:* Crear un número de una revista. En los diferentes pasos para crear una revista (TF), los alumnos llevarán a cabo una serie de reuniones para:

1. Decidir las diferentes responsabilidades que llevarán a cabo: maquetador, articulistas, consejo de evaluación de las propuestas, entrevistador, diseñador de la portada, tesorero (encargado de escribir la solicitud para conseguir una subvención), y otros pormenores.
2. Decidir cuál será el tema de la revista.
3. Decidir qué artículos, reportajes y entrevistas serán publicados.
4. Valorar el resultado final de la maquetación y enviar la revista a la imprenta.

*Objetivos (derivados de la tarea final)*

A lo largo de la unidad, los alumnos desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel / su interlengua, las siguientes capacidades:

- Tomar decisiones en grupo para repartirse las diferentes actividades que deben realizar.
- Sugerir, opinar y llegar a un acuerdo sobre los temas que van a tratar en su revista.
- Valorar y expresar sus opiniones acerca de los artículos, entrevistas, reportajes y demás textos que sean propuestos para publicación, así como acerca de la maquetación.
- Redactar una carta formal solicitando una subvención a un determinado organismo que puede ser el Instituto, Colegio o Universidad en la que están estudiando.
- Realizar una entrevista a un personaje relevante dentro de los temas que trata la revista.
- Otras capacidades que tengan que ver con el formato revista, como la creación de viñetas y comics, sugerencias o críticas culturales, agenda, etc..., dependiendo del tipo de revista que los alumnos hayan elegido.

Los artículos serán actividades individuales, mientras que para la entrevista puede encargarse a un grupo que la diseñe y la lleve a cabo y, cuando hayan

terminado, expliquen a los demás como ha sido el proceso de realización de la misma.

### *Competencias*

*Competencias pragmáticas (discursivas y funcionales):* a) Comprender la estructura de diferentes géneros periodísticos (especialmente artículos de opinión y entrevistas) y producir artículos y entrevistas./ b) Aprehender la estructura de una carta /conversación formal para llevar a cabo una solicitud.

*Competencias lingüísticas:* a) De acuerdo a la teoría de las secuencias lingüísticas de Jean Michel Adam, interiorizar las características lingüísticas de diferentes géneros discursivos, como la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo o la exposición./ b) Aprehender y usar nociones y normas de la correspondencia institucional, distinguiendo distintos grados de formalidad y de tratamiento, así como diferentes fórmulas de presentación (encabezamiento) y despedida.

PROYECTO 2 ----- TEMA: Debatimos, opinamos

### *Tareas de apoyo lingüístico (posibilitadoras) previas e introducción 1:*

a) Los alumnos deben conocer el género del debate en sus diferentes variantes (oral y escrito) a través del análisis de diferentes debates y textos argumentativos, prestando especial atención a las argumentaciones y contra-argumentaciones, al tono, a los tipos de argumentos (autoridad, sentido común, etc.) / b) Ejemplificación mediante textos escritos o audiovisuales que constituyan textos argumentativos y que sean reales o lo más próximos posibles a la realidad. / c) Se analizarán estos textos atendiendo a su estructura y a las características lingüísticas propias del discurso argumentativo y de la expresión de la opinión: conectores argumentativos, ejemplificaciones, expresión de la subjetividad (opinión), formas de tratamiento y apelaciones a los lectores, etc. / d) Presentación y análisis de la figura del moderador, que en determinados momentos debe recopilar las opiniones que se han expresado. (Tres o cuatro clases de 2 horas de duración).

*Tarea de comunicación 2:* El profesor mencionará diferentes temas de debate e instará a los alumnos a que propongan sus propios temas. (una clase de 2 horas de duración).

*Tarea de comunicación 3:* Los alumnos, divididos en grupos, deben llevar a cabo una tarea de investigación en casa para dominar el tema y tener puntos de apoyo en el debate. Para ello, buscarán ejemplos en los medios de comunicación (especialmente internet y periódicos) para ilustrar el tema en conflicto y defender su tesis. (trabajo a realizar en casa, a no ser que la clase tenga acceso a internet, en ese caso se dedicarán al menos dos clases de 2 horas de duración a esta tarea).

*Tarea final 4:* Realización del debate sobre el tema X (dos clases de 2 horas de duración). / Toma de partido en el debate, respetando los turnos de palabra que el moderador debe administrar.

*Tarea de comunicación 5:* Es posible crear una especie de Consejo que al final del debate decida cuál ha sido el grupo que ha resultado más convincente, para ello deberán anotar los argumentos de cada grupo y finalmente, tras una deliberación, exponer un informe que justifique su decisión. (20 minutos aproximadamente).

#### *Objetivos (derivados de la tarea final)*

A lo largo de la unidad, los alumnos desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel / su interlengua, las siguientes capacidades:

- El alumno será capaz de reconocer y analizar adecuadamente un texto argumentativo (por ejemplo: un artículo de opinión), identificando el tema y la tesis (explícita o implícita) del texto, así como los argumentos a favor y en contra.
- El alumno será capaz de investigar acerca de un tema para encontrar los argumentos que apoyen su opinión.
- El alumno podrá expresar razonadamente su opinión y de rebatir las opiniones contrarias utilizando los conectores y otras fórmulas adecuadas.
- El alumno será capaz de respetar los turnos de palabra que son necesarios para llevar a cabo la interacción comunicativa.

#### *Competencias*

*Competencias pragmáticas:* a) Comprender y saber producir un discurso argumentativo prototípicamente estructurado, diferenciando entre tema, tesis y argumentos a favor y contrarios a la tesis. / b) Respetar los turnos de palabra en la interacción comunicativa. / c) Expresar una opinión personal de manera razonada y estructurada. / d) Rebatir opiniones contrarias, es decir, mostrar desacuerdo con la opinión de otra persona.

*Competencias lingüísticas:* a) Conocer y usar apropiadamente ciertos marcadores y conectores lingüísticos característicos de la argumentación: «por lo tanto», «por ejemplo», «según X», «en opinión de», «como dice X», etc. / b) Interiorización y uso de ciertas fórmulas útiles para expresar la opinión propia («yo creo que», «en mi opinión», «a mí me parece que», etc.) y para mostrar desacuerdo («no estoy de acuerdo porque», «creo, por el contrario, que», «no comparto esa opinión porque», «es falso / mentira que», etc.)

#### *Otras propuestas (sin desarrollar)*



PROYECTO 3: Crear una antología de relatos cortos producidos por los propios alumnos. / Competencias: relacionadas con las características lingüísticas y pragmáticas del discurso narrativo, en particular el relato corto.

PROYECTO 4: «Anoche vi a la mujer / al hombre de mis sueños» / Competencias: relacionadas con el discurso descriptivo, en especial la descripción de una persona según sus características físicas y psicológicas. / Posible juego para mostrar el contraste entre una descripción científico-técnica y una literaria. / Objetivos: dar información sobre..., preguntar sobre..., comprender información sobre... color y tamaño (forma) de los ojos, color y longitud del pelo, estatura y peso, así como sobre el carácter.

PROYECTO 5: «Este día no lo olvidarás nunca». / Organizar una fiesta de cumpleaños para un amigo. / Diseñar todo un día de diversión: a) El regalo (¿Cuáles son las aficiones de X? ¿Hay algo que sepas que X desea tener?), b) La comida o cena (¿Será una celebración en casa de alguien o en un restaurante o similares? Si va a ser en casa de alguien, ¿cómo será la comida? ¿la comprareis o alguien cocinará? Si va a ser fuera, ¿Qué tipo de restaurante?), c) ¿Qué hacer después de la cena? (¿Quedarse en casa a conversar o salir de noche?). / Propuesta de actuación: dedicar una clase a describir al destinatario o destinataria de la celebración, alguien imaginario pero posible, puede ser una excompañera que ha pasado un tiempo fuera y regresa.

PROYECTO 6: Crear una antología de canciones hispánicas, seleccionando diferentes estilos regionales: ranchera, rumba, cumbia, narcocorridos, salsa, merengue, son cubano, nueva trova cubana, reggaeton, tango, murga, etc. / Selección de un género por parte de los alumnos y exposición de sus características principales. / En la exposición deben usar muestras audiovisuales y describir la danza que las acompaña si es el caso.

PROYECTO 7: Creación de un cortometraje (por ejemplo, sobre la rutina diaria de un aprendiz de español). / Creación de un guión en conjunto. / Selección de roles: guionistas, actor principal y secundarios, banda sonora, director, etc.

PROYECTO 8: Recopilación de un libro de recetas con una pequeña introducción antes de cada una de ellas hablando de su origen geográfico y cultural. Selección de fotografías en Internet para ilustrar los diferentes platos típicos.

## Bibliografía

ADAM, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan [Trad. esp. parcial, cátedra M.C. Rebola].

ALVAR EZQUERRA, M., BLANCO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> J. y PÉREZ LAGOS, F. (1994). «Diseño de un corpus español en el marco de un corpus europeo», en M. Alvar Ezquerro y J.A. Villena Ponsoda (coords.), *Estudios para un corpus del español*, Málaga: Universidad de Málaga, 9-29.

ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1996), *Manual de dialectología hispánica, I y II*, Barcelona, Ariel,

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. al español: (1982), *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós].

BAHHTIN, M. (1998). *Estética de la creación verbal*, Barcelona: Siglo XXI. (1<sup>a</sup> edición en ruso, 1979).

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*, London: Longman.

BORREGO NIETO, J. (2007). «El concepto de norma regional y su aplicación a las hablas castellano-leonesas», II CILE

BREEN, M. (1987), «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas». (<http://www.quadernsdigitals.net>)

BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

BRIZ, A. (coord.) (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Anejo XVI de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española.

BRIZ, A. et al. (1997). *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza: Pórtico.

BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CASSANY, D. (2010). «Aproximación a la literacidad crítica», *Perspectiva*, Florianópolis, Vol. 28, n. 2, 353-374.

CERVERA, A. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid: Espasa.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.  
(<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>)

CUERVO, R. J. (1950). *Disquisiciones sobre filología castellana*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

ESTAIRE, S. «Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo», edición digital disponible en el Centro Virtual Cervantes: [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/estaire.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire.htm)]

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid: Arco Libros.

FONTANELLA DE WEINBERG, M<sup>a</sup> Beatriz (1999). «Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico», en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, «Ejercitarás la competencia pragmática», edición digital disponible en el Centro Virtual Cervantes: [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0023.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0023.pdf)]

HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore: University Park Press; London: Edward Arnold.

HENRÍQUEZ UREÑA, F. (1920). «Observaciones sobre el español de América», RFE 8.

LOPE BLANCH, J. M. (1989). «El español de América y la norma lingüística hispánica», *Actas del III Congreso Internacional del español de América*, Salamanca, Junta de Castilla y León, pp. 1179-1184).

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*, Madrid: Arco.

PALACIOS, A.(2008). *El español en América*, Barcelona:Ariel.

PARDO ABRIL, N. G. (2013), *Cómo hace análisis del discurso. Una perspectiva latinoamericana*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PENNY, R. (2004). *Variación y cambio en el español*, Madrid: Gredos.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

ROSENBLAT, A. (1970). *El castellano de España y el castellano de América*, *Cátedra*, Madrid: Taurus.

SARMIENTO, Domingo (1843). «Memoria sobre ortografía americana», *Obras Completas*, Buenos Aires: Luz del Día.

TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel].

VALLE, José del; y STHEEMAN, Luis (2004). *La batalla del idioma*, Madrid: Iberoamericana.

VAN DIJK, Teun, «The Pragmatics of Literary Communication», en *Studies in the Pragmatics of Discourse*, La Haya: Mouton, 1977.

[http://www.discourses.org/OldArticles/Pragmática de la comunicación literaria.pdf](http://www.discourses.org/OldArticles/Pragmática%20de%20la%20comunicación%20literaria.pdf)

«Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones», *Revista Signos* 2006, 39 (60), pp. 49-74.

VAN EK, J. A., *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

VVAA (2000). *Hablar y escribir bien para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona: Síntesis.

ZANÓN, Javier y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> José, «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», disponible en edición digital en el Centro Virtual Cervantes:

([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/hernandez\\_zanon.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm))

**Páginas web:**

<http://www.valesco.es/>

<http://www.portalaled.com/>

<http://discursos.org/>

<http://www.materialesdelengua.org/>

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

<http://cvc.cervantes.es>



