



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE
España

LLAMAS SAÍZ, CARMEN

Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad
textual en los manuales de ELE

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 11, julio-diciembre,
2010, pp. 1-25

MarcoELE
València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CARMEN LLAMAS SAÍZ

Carmen Llamas es doctora en Filología Hispánica y profesora en el *Máster de español e inglés como lenguas extranjeras y nuevas lenguas* de la Universidad de Navarra. Durante los últimos años ha dedicado la investigación y la docencia –tanto a nativos como a extranjeros– al ámbito del discurso oral y escrito. Su participación en congresos, talleres y seminarios dedicados a la enseñanza de ELE ha quedado plasmada en distintos artículos. En la actualidad compagina la docencia con la participación en el grupo de investigación GRADUN (Grupo Análisis del Discurso. Universidad de Navarra).

RESUMEN

Este trabajo muestra dos perspectivas complementarias desde las que suele afrontarse la enseñanza de la competencia discursiva escrita en los manuales de ELE: la gramatical y la comunicativa. El objetivo que se persigue es doble: en primer lugar, se muestran los resultados del análisis de varios manuales de ELE de los niveles avanzado (B2) y dominio (C1) respecto a estos dos enfoques; en segundo, se ofrecen pautas para un mejor aprovechamiento de las actividades que los manuales proponen para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

PALABRAS CLAVE: competencia discursiva escrita, expresión escrita, texto, manuales de ELE, enfoque comunicativo

ABSTRACT

This work shows two complementary approaches of teaching written discourse competence in ELE student books: the grammatical and the communicative perspective. The aim of these paper is twofold: 1) we present the results of the analysis of several ELE student books of advanced (B2) and domain (C1) levels; and 2) we provide guidelines for better use of these writing activities in the ELE classroom.

KEYWORDS: Written discourse competence, writing, text, communicative approach

Trabajo inscrito en el Proyecto de Investigación “El discurso público: estrategias persuasivas y de interpretación”, desarrollado por el grupo GRADUN (Grupo Análisis del Discurso. Universidad de Navarra <http://www.unav.es/centro/analisisdeldiscurso>) en el seno del ICS (Instituto Cultura y Sociedad) de la Universidad de Navarra.

LLAMAS SAÍZ, CARMEN (GRADUN - UNIVERSIDAD DE NAVARRA):
Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1):
la unidad textual en los manuales de ELE

1. INTRODUCCIÓN

La expresión escrita es una destreza que permite al aprendiz desarrollar tanto las competencias comunicativas (*lingüística, pragmática y sociolingüística*) como algunas de las competencias generales (*saber hacer, saber aprender y saber ser*). A pesar de ello, en ocasiones, en la enseñanza de una LE, se ha identificado la habilidad para comunicarse con la habilidad para formar patrones sintácticos –desde el nivel oracional al textual–. Consecuentemente, si el estudiante no se ha visto en la tesitura de ejecutar estrategias –cómo argumentar, describir, disculparse, cómo construir un determinado género textual (carta, informe, correo electrónico, instancia, etc.)–, su conocimiento de los sistemas virtuales sintácticos, gramaticales y léxicos le será de poco valor práctico. De hecho, no sabrá cómo relacionarlo con los textos, las situaciones, los planes ni las metas que caracterizan la interacción comunicativa textual.

Afortunadamente, además de la actual formación del profesor de idiomas en general –y del de ELE en particular–, el manual supone un importante apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva escrita. Cada vez con mayor frecuencia los manuales de ELE proporcionan orientaciones precisas para que el aprendiz mejore esta competencia: de un lado, le ayudan en la búsqueda de ideas, en la planificación y en la revisión del texto –que posee un determinado fin comunicativo–; de otro, le ofrecen las piezas lingüísticas que marcan la cohesión, las funciones informativas y/o argumentativas, la modalización, etc.

Se ha observado que los manuales se hacen eco fundamentalmente de dos acepciones complementarias de la noción de texto: 1) el texto como una parte de la gramática del idioma –como una unidad en la que determinados hechos idiomáticos actúan en el ámbito extraoracional (recurrencias, sustituciones, marcadores del discurso, etc.)–; y 2) el texto como unidad comunicativa, esto es, como producto de la actividad verbal humana que posee carácter social. En este sentido, el objetivo que se persigue es doble: se muestran, por una parte, ejercicios de expresión escrita de varios manuales de ELE de los niveles avanzado (B2) y dominio (C1) respecto a estos dos enfoques¹ –gramatical y comunicativo–; por otra, se ofrecen pautas para un mejor aprovechamiento de estas perspectivas desde las que se presenta el texto en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

En las páginas que siguen, se reflexionará en primer lugar sobre la competencia discursiva escrita a partir de dos obras de referencia para la enseñanza de ELE (§2): el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (PCIC, 2006). A continuación se definirá el texto desde la perspectiva gramatical y la comunicativa (§3) y se propondrán ejemplos ilustrativos de cada uno de los

¹ Se han elegido estos niveles por su complejidad y, por ende, por la amplitud de posibilidades de análisis. El nivel de competencia discursiva alcanzado por los estudiantes en estos estadios les permite crear un elevado número de tipos de texto, lo que supone el manejo de abundantes recursos gramaticales y discursivos.

enfoques en los distintos manuales (§4 y 5). Por último, se presentan las conclusiones del trabajo (§6).

2. LA COMPETENCIA DISCURSIVA

Recordemos brevemente aquí cómo, a partir del concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes (1971) en el marco de la Etnografía, Canale y Swain (1980; véase asimismo Canale, 1983) definen distintas (sub)competencias que pueden ser útiles para la enseñanza de segundas lenguas. En concreto, Canale (1983: 66-69), desde una perspectiva modular, considera que la competencia comunicativa comprende diferentes áreas que se interrelacionan entre sí: la competencia gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. En este marco, la *competencia discursiva* tiene que ver con la articulación de las formas y significados de la gramática de una lengua que permiten configurar un texto (oral y escrito) en el molde de un género determinado. Se destaca, pues, en el texto la *cohesión* formal y la *coherencia* de contenido². Por su parte, Bachman (1990: 111-112) habla de *competencia textual*, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica³.

Como se expone con más detalle a continuación, tanto el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) fundamentan las cuestiones relativas a la enseñanza de la expresión escrita en el desarrollo de esta competencia textual o discursiva.

2.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Este documento (2001: §5.2.3.1) considera la *competencia discursiva* como una de las tres competencias pragmáticas –las otras dos son la competencia funcional y la organizativa– y la define como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”. No obstante, del propio Marco se desprende que la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva supone el desarrollo de otros aspectos adyacentes: por una parte, entre las competencias generales, para la comprensión y producción de textos, no pueden obviarse en el aula las siguientes (MCER, 2001: §5.1):

- las destrezas y habilidades (*saber hacer*), entre las que se encuentran destrezas sociales como la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones habituales y de comportarse de la forma esperada –no debe

² En cursiva en el original.

³ La evolución del concepto de competencia discursiva puede verse con más detalle en Alonso Belmonte (2004: 554-558).

olvidarse, como se verá más adelante, que un determinado género es una convención que el alumno debe aprender⁴—;

- la capacidad de aprender (*saber aprender*): aprender a construir textos supone desarrollar “la capacidad [...] de encontrar, comprender y si es necesario, transmitir nueva información”, esto es, las destrezas de descubrimiento y análisis (destrezas heurísticas) (§5. 1. 1. 4.);
- la competencia existencial (*saber ser*), pues tiene que ver “con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (§2. 1. 1.) y no ha de olvidarse que una forma de interaccionar con los demás es a través de textos (orales y escritos).

Por otra parte, como se verá *infra* (cfr. §5), no es posible trabajar la competencia discursiva sin tener en cuenta las otras dos competencias comunicativas: la lingüística y la sociolingüística.

2.2. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL DEL INSTITUTO CERVANTES

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)⁵, el inventario específico de contenidos de carácter discursivo –referidos, al igual que el MCER, al texto en sentido amplio– comprende las *funciones* (PCIC, B1-B2, 2006: cap. 5), las *tácticas y estrategias pragmáticas* (*ob. cit.* cap. 6), y los *géneros discursivos y productos sociales* (*ob. cit.* cap. 7)⁶. El capítulo dedicado a las *Funciones* se organiza en seis epígrafes que, en general y salvo excepciones, “responden a muestras de lengua oral” (*ob. cit.* 175). Por este motivo, resulta menos pertinente para la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva escrita, ya que las especificaciones para la composición de textos escritos se encuentran en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*. Sin embargo, esta distinción es relativa, puesto que algunos géneros escritos presentan características propias de lo oral: correo electrónico (en el ámbito personal), postal, determinados *blogs*, etc.

⁴ Como se sugiere en el propio MCER (2001: §4.6), “[n]o puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto [...]. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. [...] Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de textos que pertenecen a distintos *géneros*”.

⁵ La estructuración de los tres volúmenes que componen la obra (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) es muy similar. En el presente trabajo, las referencias que se hacen a los capítulos relacionados con la competencia discursiva están tomadas del segundo volumen (B1-B2).

⁶ Estos tres capítulos, como se reconoce explícitamente, poseen una fuerte unidad, pues –desde una perspectiva teórica–, en una disciplina como la Pragmática puede incluirse tanto la competencia discursiva como la funcional; sin embargo, “desde el punto de vista didáctico es, sin duda, más rentable diferenciar tres bloques de contenidos, que conforman otros tantos inventarios de los Niveles de referencia para el español” (PCIC, B1-B2, 2006: 280). Por otra parte, respecto a la enseñanza de la competencia discursiva, no podría descartarse completamente el apartado dedicado a los *Saberes y comportamientos socioculturales* (PCIC, B1-B2, 2006: § 11), pues la composición de determinados géneros (competencia discursiva) puede considerarse un saber y un comportamiento sociocultural. Así, por ejemplo, en este undécimo capítulo, en el epígrafe 1.6: *Trabajo y economía*, se mencionan las “[c]onvenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículos”, si bien se ponen en relación con el capítulo dedicado a los *Géneros discursivos y productos textuales*.

De otro lado, las *Tácticas y estrategias pragmáticas* abundan en la pertinencia de la enseñanza-aprendizaje de “los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación” (*ob. cit.*: 280). Así, por ejemplo, en relación con la construcción del discurso, aparece en este capítulo la repetición como una táctica que sirve a dos estrategias: la cohesión discursiva y el énfasis –este último, visto como un aspecto de la modalidad– (*ob. cit.*: 281). Este capítulo está compuesto por tres epígrafes que marcan el inventario que en la actualidad desarrollan los manuales según los niveles de referencia:

1. Construcción e interpretación del discurso: recurrencia con fines cohesivos, marcadores del discurso, deixis, entre otros.
2. Modalización: intensificación, atenuación, focalización, etc.
3. Conducta interaccional: cortesía verbal atenuadora y valorizante.

Por último, el capítulo reservado a los *Géneros discursivos y productos textuales* es el que ofrece más datos al profesor para la enseñanza de la competencia discursiva escrita. El elenco de especificaciones resulta sumamente útil como complemento a las actividades de escritura que proponen los manuales. No nos detendremos ahora en él, ya que se hará referencia a su contenido a lo largo las páginas que siguen, baste señalar que se organiza en torno a tres epígrafes:

1. Inventario de géneros de transmisión oral y escrita
2. Muestras de géneros
3. Macrofunciones

3. LA DEFINICIÓN DE TEXTO

El MCER entiende por texto “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian (2001: §4.6.)”. La definición tiene un carácter muy general, y puede englobar las dos concepciones de texto que pasamos a desglosar a continuación. En cualquier caso, dada la complejidad que presenta el concepto de texto desde el punto de vista teórico⁷, nos limitamos aquí a señalar aspectos que puedan resultar de interés para la práctica docente.

⁷ Calsamiglia y Tusón (1999: 218 y sigs.) revisan las distintas orientaciones desde las que se ha estudiado el texto, así como los autores que se han ocupado de ellas, “tanto si se toma el texto en sí, como producto, como si se toma en su proceso de composición o en su proceso de interpretación”.

En primer lugar, desde el punto de vista gramatical, el texto puede ser entendido como una parte de la gramática del idioma. La palabra sería la unidad menor con contenido semántico, mientras que el texto sería la unidad mayor. De este modo, es posible distinguir la siguiente gradación:

- palabra
- frase
- oración
- TEXTO

Se considera, pues, un nivel en el que pueden describirse los hechos idiomáticos – hechos pertenecientes a una lengua determinada– que exceden el ámbito oracional (elipsis, sustitución, estructuración informativa, marcadores del discurso, etc.). En este sentido, la gramática del texto tiene como objetivo la descripción de aquellos procedimientos –de ámbito transoracional– orientados hacia la construcción de los textos en un determinado idioma (cfr. Casado 1993: 11). Por otra parte, este nivel de la gramática, el nivel textual, difícilmente puede analizarse y, consecuentemente, tratarse en el aula, sin tomar en consideración que el texto es asimismo una unidad comunicativa de carácter social, relacionada siempre con una determinada situación de producción e interpretación en la que los interlocutores comparten o no una serie de conocimientos (lingüísticos y no lingüísticos), presuposiciones, expectativas, etc.⁸. El texto representa el nivel individual del lenguaje en cuanto manifestación concreta del hablar en general y de la lengua histórica (cfr. Coseriu 2007 [1981]: 128)⁹. Esquemáticamente:

- Nivel 1: Hablar en general (o lenguaje) como actividad humana universal
- Nivel 2: Idioma o lengua histórica en la que habla una comunidad lingüística
- Nivel 3: TEXTO creado por un individuo en una situación determinada

Así pues, no estamos únicamente ante un nivel jerárquico superior a la oración, sino ante una unidad creada por un individuo (o varios) que permite la comunicación efectiva en el seno de una sociedad. Pensemos, por ejemplo, en una carta al director que quien escribe desea ver publicada en un determinado periódico. Al componer dicha carta, el autor no pensará exclusivamente en la corrección gramatical (morfosintáctica y textual), sino que reflexionará acerca de las convenciones –y estas poseen, al fin y al cabo, un carácter social– que rigen un género como el de la carta al director: el lector potencial, las circunstancias que rodean la comunicación, el estilo, la base textual característica, etc. Si esos requerimientos no tienen lugar, la comunicación no será eficaz. En definitiva, el texto tiene como finalidad comunicar una intención, y si esto se logra, se ha construido eficazmente. Cassany (2005: 49) resalta la importancia de la escritura

⁸ Las disciplinas que se ocupan del texto como unidad de la gramática o como unidad comunicativa son, respectivamente, la *gramática del texto* –o *gramática transoracional*– y la *lingüística del texto* –o *análisis del discurso*–. En definitiva, gramática y lingüística del texto comparten un mismo objeto de estudio, pero no una misma perspectiva (Coseriu (2007 [1981]: 307). No obstante, algunos autores entienden la gramática del texto en un sentido más amplio e incluyen en su estudio el componente comunicativo (cfr. Cuenca 2010: 8-11).

⁹ González Ruiz (2002: 99-104) se refiere respectivamente a estas dos concepciones del siguiente modo: a) texto como unidad de la gramática y b) texto como producto discursivo.

como proceso social –además de proceso cognitivo, del que no nos ocuparemos aquí–, pues “[e]scribir [también leer] nunca es algo natural o neutro, sino *una práctica sociocultural, histórica y geográficamente situada*” (la cursiva es mía).

En cualquier caso, ambas perspectivas no son independientes, sino complementarias. De hecho, resulta difícil abordar la enseñanza desde el punto de vista comunicativo si el aprendiz no ha asimilado mínimamente el concepto de texto como unidad gramatical; sin embargo, no es necesario –aunque a veces así se crea– un dominio absoluto de la gramática para enfrentarse a la composición de textos con un fin comunicativo claro.

A continuación se presenta el análisis de distintos manuales de ELE que ofrecen actividades encaminadas a la construcción de textos desde los dos enfoques anteriormente mencionados¹⁰. La intención, tal y como se ha señalado más arriba, es la de guiar al profesor en el modo de afrontar la enseñanza de la expresión escrita, partiendo siempre de las propuestas de los manuales (cfr. *infra* § 6). Ninguno de los dos enfoques ha de ser descartado, pues su aplicación dependerá de varios factores como la experiencia previa de los estudiantes en el ejercicio de la expresión escrita, las competencias que el aprendiz deba/desee adquirir, las funciones para las que se quiera aplicar la composición de textos, etc¹¹.

4. EL TEXTO COMO UNIDAD DE LA GRAMÁTICA

Desde esta perspectiva, la construcción de un texto está ligada a la corrección de los elementos gramaticales en todos los niveles: ortográfico, morfosintáctico, léxico y textual. En ocasiones el ejercicio persigue como único objetivo la puesta en práctica de estructuras gramaticales en un marco más amplio que el de la oración, sin que ello signifique que el texto se esté considerando ni como unidad comunicativa ni tampoco como unidad gramatical. Puede verse en los dos siguientes casos, como el uso de perífrasis (► 1) o de verbos de cambio (► 2) no garantiza la unidad textual¹²:

¹⁰ Se trata de once manuales de los niveles B2 y C1. Véanse las referencias al final de este artículo. El objetivo de este trabajo no es el de adscribir cada uno de los manuales a un determinado enfoque, sino ejemplificar con actividades los diferentes aspectos de las dos perspectivas didácticas. De hecho, algunos de los ejercicios que aquí se ofrecen se recogen también en otro(s) manual(es).

¹¹ Respecto a la enseñanza de la expresión escrita en el aula de ELE/L2, Cassany (2005: 53) menciona cuatro enfoques didácticos: el *enfoque gramatical*, el *enfoque comunicativo* (que se corresponden con los enfoques analizados en el presente trabajo), el *enfoque centrado en el proceso* y el *enfoque centrado en el contenido*.

¹² En el segundo ejercicio se ponen en práctica no solo elementos gramaticales sino también léxicos: las expresiones de color. Un determinado campo léxico puede otorgar unidad semántica al texto, pero no asegura la cohesión gramatical.

► EJERCICIO 1¹³

Ahora, señala las perífrasis que han usado Miguel y Juanjo. ¿Puedes usar tú tantas como ellos? Escribe un e-mail al pobre Miguel animándole de verdad y haz la prueba.

Prisma Avanza (B2), 56

► EJERCICIO 2

Sois periodistas de investigación y os habéis decidido a entrar en el pasado de un director de cine de éxito. Su vida está llena de sorpresas; escribid vuestro artículo en función de las viñetas. No os olvidéis de los verbos de cambio y de las expresiones de color.

Prisma Avanza (B2), 59

En otras propuestas, las expresiones gramaticales están explícitamente orientadas a la construcción de un determinado tipo de texto. En los casos que siguen, mediante expresiones de carácter temporal (►3) o las preposiciones *por* y *para* (►4):

► EJERCICIO 3

En los textos que narran sucesos se usan expresiones para referirse a la fecha o al momento en el que sucedieron. Subraya en los siguientes textos los elementos que se refieren a un dato temporal mencionado con anterioridad. [...]

Ahora, con un compañero escribe un texto sobre algún suceso que recuerdes (si no recuerdas ninguno, invéntatelo). Trata de utilizar los recursos que has visto en el apartado anterior.
Aula 5 (B2), 22

► EJERCICIO 4

Un profesor ha pedido a sus estudiantes que escriban un poema, una canción, un cuento o un texto narrativo en el que cuenten cómo se han sentido durante el curso. Léelos y complétalos con *por* o *para*. Intenta hacerlo sin mirar el cuadro de gramática. [...]

Escribe ahora un texto algo más extenso que los anteriores en el que cuentes cómo te has sentido durante el curso. Intenta utilizar las preposiciones *por* y *para*.

Español lengua viva 4 (C1), 161

¹³ Como puede apreciarse, por motivos de espacio se han transcrito los distintos ejercicios, procurando en todos los casos no eliminar información pertinente. La falta de algún fragmento se indica por medio de corchetes y puntos suspensivos. Para los propósitos de este trabajo no se ha considerado necesario incluir las imágenes, el tipo de letra, el formato, etc.

En el nivel textual, que aglutina los niveles ortográfico, léxico y gramatical, se considera que el texto está bien construido si está cohesionado. La cohesión otorga unidad estructural al texto y se logra a través de diferentes procedimientos lingüísticos como los que a continuación se enumeran¹⁴:

- recurrencia o repetición (léxica o posicional);
- sustitución (proformas léxicas o pronombres);
- elipsis;
- marcadores discursivos.

A pesar de la relevancia de cada uno de los elementos que proporcionan cohesión al texto, del análisis de los distintos manuales puede concluirse que es mayor la atención prestada a los marcadores o conectores discursivos que a los procedimientos de recurrencia o sustitución. Estos elementos se consideran en ocasiones los principales garantes de la cohesión y la coherencia discursivas¹⁵. Repárese en los siguientes ejemplos:

► EJERCICIO 5

Extrae del texto las ideas que expresan la causa de la cosmogonía. ¿Qué finalidad tiene la aparición de estos mitos y leyendas?

Recuerda: Utiliza los conectores causales que has aprendido en este epígrafe.

Prisma Consolidada (C1), 190

► EJERCICIO 6

Estos son otros anuncios del periódico que cayó en manos de Rosana. Elige uno y escribe una carta como la que has leído. Para ello seguramente te serán muy útiles algunos de los conectores que acabas de ver.

Abanico (B2), 137

► EJERCICIO 7

a. Redacta un artículo de opinión. Elige un tema que sea de interés para el mayor número de personas posible y conéctalo con la actualidad (te sugerimos algunos).

- La necesidad de desarrollar energías renovables para conseguir un desarrollo sostenible.

¹⁴ Según Vilarnovo (1991), la cohesión permite la coherencia interna de los textos, al igual que el *tópico* o *tema del texto*. En cualquier caso, la unidad de sentido textual se logra tanto por la coherencia interna como por la coherencia externa.

¹⁵ No se pretende con esta afirmación negar la importancia de los marcadores discursivos, pero sí llamar la atención sobre el hecho de que su enseñanza no debe llevarse a cabo en detrimento de otros elementos con función cohesiva. Por otra parte, como señalábamos en un trabajo anterior (Llamas Salz 2004), “los marcadores, al actuar en el marco del discurso [...] están fuertemente ligados al contexto comunicativo y, por ende, a la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso”. En este sentido, conviene vincular su enseñanza a las distintas bases textuales –narrativa, expositiva, dialógica, etc.–, en concreto, a la estructura discursiva en la que cada una de estas piezas dirige la interpretación del texto.

- La importancia de la conservación del patrimonio natural.
[...]

b. Estructúralo de forma coherente utilizando los conectores adecuados.

Eco (B2), 51

Ahora bien, el hecho de que el alumno aprenda a manejar estos términos en la composición de textos, no conlleva unos resultados óptimos, pues la variedad léxica –exigible en los niveles B2 y C1– puede verse afectada: el aprendiz no es capaz de encontrar sinónimos para hacer referencia a una misma realidad; no sabe tampoco emplear proformas léxicas que resuman una idea anterior o una serie de elementos nombrados previamente; no recurre a la elipsis para evitar la repetición de un elemento, etc. (cfr. Llamas Saíz y Martínez Pasamar 2001; Vázquez 2001). Lamentablemente, hay un buen número de cuestiones léxicas que en los manuales no se tratan en el marco del texto, sino exclusivamente en el ámbito oracional¹⁶.

No obstante, en los niveles superiores –en este caso en el nivel C1– se ofrecen ejercicios de mayor complejidad que incluyen la práctica de todos los elementos que proporcionan cohesión al texto:

► EJERCICIO 8

Estos son ejemplos de textos que carecen de los mecanismos de cohesión vistos¹⁷: dos telegramas, una nota de un mensaje dado por teléfono y otra sobre un anuncio de trabajo. En parejas, escribid una breve carta o una nota más elaborada con el mismo contenido.

Sueña 4 (C1), 19

En otros casos, la actividad que propone la composición de un texto, sin determinar a qué género o base textual pertenece, se limita a presentar las características de la coherencia y la cohesión con el fin de que el aprendiz las tenga en cuenta:

► EJERCICIO 9

Según tus conclusiones anteriores, escribe un texto en el que aportes soluciones a los problemas ecológicos que más te preocupen. Ten en cuenta estas indicaciones para escribir un texto adecuado. [...]

Coherencia

Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad. La coherencia establece la

¹⁶ En determinados casos, el manual incide, en el marco del texto, en la identificación de estos recursos de recurrencia y sustitución léxicas; pero, lamentablemente, no se ejercita con el alumno su empleo en la producción de textos (véanse a modo de ejemplo los ejercicios de *Aula 5* (B2), 83-85 y 145). Una reflexión acerca de estas cuestiones puede verse y en González Ruiz (2001).

¹⁷ Estos mecanismos se ofrecen en el mismo manual, en la página 17.

unidad del texto ateniéndose a cuatro reglas: repetición, progresión, no contradicción y relación. Para conseguir un texto coherente se debe:

1. Ordenar las ideas de acuerdo [...]
2. [...]

Cohesión

Conjunto de recursos lingüísticos que tiene la lengua para enlazar una parte del texto con otra, dotándole de una estructura organizada: palabras, frases, párrafos.

Se consigue la cohesión de un texto mediante:

1. Sustituciones gramaticales y léxicas (pronombres, adverbios, sinónimos, perífrasis...)
2. El vocabulario del tema que se trate
3. Conectores (conjunciones coordinantes y subordinantes, adverbios, etc.)
4. Tiempos verbales (sucesión cronológica de los hechos)

Prima Consolidada (C1), 138

5. EL TEXTO COMO UNIDAD COMUNICATIVA

En un marco comunicativo, cualquier texto posee unidad en función de la situación en la que se produce. Así pues, hablar de texto –también denominado *discurso* desde una perspectiva comunicativa¹⁸– es, “ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón 1999: 15). Efectivamente, se ha comprobado que existen tendencias regulares en los comportamientos discursivos de los seres humanos. Es decir, “existen ciertas similitudes que permiten plantear propuestas para la descripción, clasificación y análisis de los fenómenos discursivos” (*ob. cit.*: 252). Cada género permite expresar unas determinadas necesidades comunicativas y puede considerarse un hecho sociocultural y discursivo. Es, por tanto, una categoría a la que pueden adscribirse textos que comparten características lingüísticas y comunicativas comunes.

Cada género posee tres funciones –más o menos marcadas– (Cassany 2005: 26): cognitiva, interpersonal, y social y gremial, que pueden ponerse en relación con al menos tres de las competencias básicas establecidas por el MCER (cfr. *supra* §2.1.). La función cognitiva tiene que ver con el *saber aprender* y las destrezas heurísticas: un género puede construir y formalizar el conocimiento –así ocurre, por ejemplo, con los géneros académicos–; la función interpersonal se relaciona con el *saber ser*, pues los géneros permiten construir la identidad (o imagen) del autor dentro de la comunidad; por último, la función social y gremial se corresponde con el *saber hacer*, ya que dominar un determinado género supone actuar conforme a unas determinadas convenciones con el fin de cumplir las expectativas de aquel a quien se dirige el texto. Cassany (2005: 25) precisa en este sentido lo siguiente:

¹⁸ Son muchas las discrepancias entre los autores respecto a conceptos como *género*, *discurso* y *texto*. Bassols Torrent (1997: 11-26) presentan de manera sucinta algunas precisiones acerca de estos términos y su interpretación en las distintas corrientes y enfoques.

Un género discursivo aglutina los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural; es el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) y recursos lingüísticos (secuencias discursivas, formas de cortesía, estilo, fraseología y terminología, diseño, etc.), *reconocidos socialmente por los propios usuarios* (la cursiva es mía).

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006, B1-B2: 320) sugiere que un determinado género presenta las siguientes características:

- a) Una *estructura textual global* o esquema organizativo del texto¹⁹. Esta estructura global se divide en una estructura primaria, que a su vez se compone de *secciones*: introducción, desarrollo y conclusión (en su versión más esquemática), y una estructura secundaria de la que forman parte los *movimientos*²⁰.
- b) Desarrollo temático limitado a las cuestiones tratadas.
- c) Una *microestructura*: el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones son los elementos que permiten caracterizar el texto en este nivel.
- d) Una función social concreta, pues cada texto posee unas características que están orientadas a cumplir un determinado objetivo.

En relación con la *estructura global del texto* encontramos actividades de expresión escrita como las que siguen. En todas ellas se le pide al alumno que planifique las ideas antes de construir el discurso.

► EJERCICIO 10

Escribe una carta a la directora de la emisora dando tu opinión sobre este hecho [han despedido de una emisora de radio a un locutor por su acento argentino]. Recuerda que es importante planificar lo que vas a escribir antes de redactar la carta.

El Ventilador, C1, 28

► EJERCICIO 11

A. Imagina que eres el responsable de una asociación de consumidores y quieres redactar un

¹⁹ Correspondería con lo que Van Dijk (1980) denomina *superestructura*. Este término, en el ámbito del análisis del discurso, hace referencia a la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Todos los manuales revisados proponen alguna actividad para que el aprendiz reconozca esta superestructura y la aplique a sus producciones escritas.

²⁰ El Plan Curricular ofrece un amplio repertorio de estos movimientos en relación con los tipos de textos correspondientes a cada nivel de referencia. Así, por ejemplo, en una carta formal, la primera sección, la del encabezamiento, estaría compuesta por cuatro movimientos: 1) datos del remitente; 2) datos del destinatario; 3) fecha y 4) asunto (PCIC, B1-B2 2006: 355).

artículo para la revista de la asociación en el que des consejos para defenderse de estas estrategias de mercadotecnia. Prepara un borrador del escrito siguiendo estas pautas que te ayudarán a redactar un texto eficiente.

1. Antes de escribir

Determina el objetivo del texto

Piensa a quién va dirigido el texto

Genera ideas: información previa al texto

[...]

2. La escritura del texto

Transforma el esquema a texto escrito teniendo en cuenta:

El título: frase que informa en pocas palabras del contenido

La introducción: presentación del tema que vamos a exponer

[...]

3. Después de escribir

[...]

B. Redacta, ayudándote del borrador que has elaborado con tu compañero, el artículo definitivo

Prisma Consolidada (C1), 70

En ► 12 se le presenta al estudiante la estructura global de un determinado tipo de texto o género: la reseña de una película.

► EJERCICIO 12

Ahora, escribe una reseña de una película de cada sección en un lenguaje adecuado, según el público al que va dirigida. Puedes guiarte con esta ficha:

Título de la película:

Director:

Actores:

Argumento:

Opinión:

Prisma Avanza, B2, 62

En otros casos, el alumno recibe indicaciones sobre la estructura global del texto – un editorial periodístico –, pero también datos que facilitan la redacción de los aspectos microestructurales:

► EJERCICIO 13

Te han pedido que escribas el editorial de un periódico universitario. El texto debe centrarse en alguna de las noticias que tienes a continuación. Para escribirlo, puedes seguir los siguientes pasos:

Decidir la tesis propia a partir del tema general. Para elegir la tesis, es conveniente pensar en los argumentos a favor y en contra del tema propuesto.

Una vez decidida la tesis, es necesario concretar los argumentos que la apoyan y seleccionar los más importantes informativamente.

[...]

Una argumentación eficaz no sólo debe presentar buenas argumentos a favor, sino que también debe prever los posibles contraargumentos, y refutarlos. [...] Pueden ser de utilidad estructuras como “A pesar de que..., hay que reconocer que...”.

[...]

Destino Erasmus (B1-B2), 127

Los manuales se ocupan también de actividades que permiten al aprendiz identificar y practicar la estructura primaria de un determinado tipo de género. En los casos que siguen, los ejercicios enumeran las distintas *secciones* de la instancia (► 14) y del informe (► 15).

► EJERCICIO 14

La instancia es un escrito dirigido a organismos oficiales o entidades cuya finalidad es la de formular una petición. Su destinatario es siempre el máximo responsable en relación con el asunto.

Se redacta en tercera persona y presenta siempre un esquema fijo, que es el que sigue:

-Encabezamiento [...]

-Cuerpo [...]

-Pie [...]

a. Fíjate en este ejemplo de instancia y señala las partes que la componen

[...]

d. Escucha las siguientes conversaciones, elige una y redacta o cumplimenta la instancia correspondiente.

Sueña 4 (C1), 93-94

► EJERCICIO 15

En grupos, elaborad un informe con los logros alcanzados por la clase durante el curso. Tened en cuenta la información que figura en el siguiente cuadro:

El informe es un documento de calidad académica en el que se da cuenta de lo que se hizo, con qué criterios se hizo lo que se hizo (necesidades satisfechas, problemas resueltos, objetivos u objetivos logrados), cómo se hizo y qué resultados se obtuvieron.

Estructura del informe

Un informe se organiza a través de bloques de información.

Los bloques, generalmente, están definidos por los contenidos de los que se debe dar cuenta en el informe, precedidos todos ellos por un primer bloque que corresponde a la introducción. El informe debe presentar una secuencia de bloques de información con una lógica que atiende al desarrollo temporal de las acciones desde el momento de su concepción y planificación hasta su conclusión y una apreciación crítica de los resultados.

Los bloques de información o de contenido son:

1. Introducción

2. Planteamiento y realización de la acción
3. Resultados y su valoración
4. Comentarios, análisis, interpretación y conclusiones

Español lengua viva 4 (C1), 163

Asimismo, en diferentes ocasiones los manuales sirven de apoyo al aprendiz en la creación de un determinado texto al fijar su atención en los *movimientos*, esto es, en la estructura secundaria. En ► 16 encontramos los movimientos de una carta comercial; en ► 17, los de una noticia:

► EJERCICIO 16

Escribe una carta con la información que te solicitan. Es una carta comercial y, como tal, tiene una estructura bastante rígida; de modo que el formato debe seguir aproximadamente el esquema de la derecha.

Nombre y dirección de la empresa remitente
Nombre y dirección de la empresa destinataria
Referencia [...]
Lugar y fecha [...]
Saludo [...]
Texto de la carta [...]
Despedida [...]

El ventilador (C1), 118

► EJERCICIO 17

Y ahora, presta atención al siguiente noticiario. Lo vas a oír dos veces: la primera, escucha, y, la segunda, toma notas para extraer la información relevante. Ya sabes:

Quién:

Qué:

Dónde:

Cuándo:

Por qué:

Una vez que tengas las notas organiza la noticia tal como la mandarías por fax a la redacción del periódico, con titular y todo.

Abanico (B2), 145

Algunas propuestas combinan la práctica de las *secciones* y de los *movimientos*. Así ocurre en el siguiente ejercicio en el que el aprendiz debe escribir una noticia:

► EJERCICIO 18

Observa la estructura de la noticia anterior y redacta tú una a partir de alguna de las noticias que

se crearon en la actividad 2a.
Recuerda la estructura de una noticia [Titular, entrada, cuerpo]
Piensa en que tiene que responder a las seis preguntas [Qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué]
Escribe la noticia

Eco (B2), 123

Otras actividades, en cambio, piden al alumno que fije su atención en la *microestructura* del texto que debe componer. Aunque pudiera parecer que estos ejercicios se plantean desde una perspectiva gramatical, ha de tenerse en cuenta que la gramática se trata en el marco de los distintos géneros: el anuncio (► 19), la crónica (► 20), la receta (► 21).

► EJERCICIO 19

Junto con tu compañero, tienes que escribir anuncios para la prensa buscando personal que necesitáis para vuestra empresa. Fijaos en las estructuras gramaticales de estos ejemplos y tratad de usarlas en vuestros anuncios.

Necesitamos peluquero titulado que tenga amplia experiencia y que disponga de vehículo [...]

Prisma Avanza (B2), 95

► EJERCICIO 20

Ahora, tenéis que transformar vuestros textos [declaraciones sobre un día de caos en el aeropuerto], de manera que podáis incluirlos en una crónica que empieza del siguiente modo. Recuerda que debes utilizar los verbos que sirven para introducir las palabras de otras personas.

Caos en el aeropuerto

Ayer se vivió un día nefasto en el aeropuerto...

Aula 5 (B2), 27

► EJERCICIO 21

Y ahora, siguiendo el modelo de la receta anterior y usando todo el material que tienes²¹, intenta escribir alguna receta que tú conozcas para luego explicársela al resto de la clase.

Abanico (B2), 89

La enseñanza comunicativa ligada al aprendizaje de los géneros ofrece al docente la posibilidad de trabajar en el aula con moldes discursivos que, en líneas

²¹ Se han propuesto anteriormente en el manual ejercicios de vocabulario y gramática (verbos y oraciones subordinadas de diverso tipo).

generales, poseen carácter universal. Aprovechar esta circunstancia agiliza la comprensión y producción de textos, pues se parte de macroestructuras comunes y la atención se presta a cuestiones de microestructura. De hecho, “[e]l género [...] constituye una categoría universal, ya que todas las culturas disponen de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias concretas de uso” (PCIC B1-B2, 2006: 321)²². Ciertamente, la enseñanza de la expresión escrita que parte del concepto de género puede conjugarse con la consideración del texto como unidad gramatical. Tal y como se apunta en el PCIC (B1-B2, 2006: 322):

La aplicación del análisis de género a la didáctica de los textos presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes [...]. El análisis del género facilita el tratamiento individual de cada uno de los componentes textuales, que pueden, de este modo, trabajarse en el aula de forma particular y en profundidad, aunque en la producción real de la lengua tales componentes actúan siempre de forma simultánea y relacionada.

Son numerosos los ejercicios que guían al alumno en la composición de un texto perteneciente a un género que, lógicamente, posee unas características formales y funcionales determinadas. En ► 22 se solicita la creación de un foro:

► EJERCICIO 22

Os proponemos crear en clase un “Foro del español”. En él debéis exponer problemas, opiniones, dudas, etc., que os plantea el aprendizaje de esta lengua y responder a las preguntas de los otros compañeros. Podéis utilizar el aula de recursos de vuestro centro o hacerlo con mensajes escritos en un papel. Recordad que los mensajes son cortos y utilizan un lenguaje bastante coloquial. [...]

Prisma Avanza (B2), 31

Habitualmente se le presenta al estudiante un modelo que debe imitar. No siempre el manual trabaja aspectos como la estructura global del texto o la microestructura, sino que presupone, por una parte, que el discente identificará con rapidez en el modelo la estructura global y, por otra, que cuenta ya con mecanismos lingüísticos y pragmáticos para redactar un texto que sea eficaz para una determinada situación comunicativa:

► EJERCICIO 23

Aquí tienes una relación de los nombres que más se pusieron en Madrid durante el siglo XX, según un estudio de C.G.G. Lo que te proponemos es que redactes un pequeño informe sobre la evolución de los nombres. Puedes usar como modelo la noticia del periódico *El Mundo*, basada en los datos del año 2003.

El ventilador (C1), 16

²² El docente que desee introducirse en el campo de los géneros o tipos de texto puede consultar la obra de Loureda Lamas (2003), quien presenta de manera exhaustiva y rigurosa las bases para llevar a cabo una tipología textual.

► EJERCICIO 24

¿Cómo van las obras de tu negocio? Es el momento de solicitar al Ayuntamiento la licencia de apertura. Redacta una instancia según el modelo anterior.

Sueña 3 (B2), 57

► EJERCICIO 25

Como has visto, la figura de Diego Rivera en la vida artística de Frida es importantísima. Aquí tienes sus datos para que redactes su biografía según el modelo que acabas de leer.

Prisma Avanza (B2), 104

► EJERCICIO 26

Lee estos eslóganes. ¿Quién crees que los ha redactado? ¿A quién van dirigidos? Coméntalo con tus compañeros.

[...]

En pequeños grupos, elaborad un eslogan y un cartel para una campaña de prevención de accidentes de tráfico. Después, entre todos, votad para elegir el que más os gusta.

Español lengua viva (B2), 59

Por otra parte, las *bases textuales* –también denominadas *secuencias textuales*– hacen referencia a una unidad menor, susceptible de ser tomada como referencia en la enseñanza de la producción de textos. Las consideraciones en torno al concepto de género propuestas más arriba permiten vislumbrar la imposibilidad de abarcar en el aula de ELE las peculiaridades de cada uno de los tipos textuales existentes²³. De hecho, al abordar el estudio de los diferentes géneros se observa que cada uno de ellos está conformado por una o varias secuencias textuales de las cinco que distingue Adam (1992): la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo²⁴. Cada tipo de secuencia supone un distinto modo de organización del discurso, una estructura específica y unas convenciones lingüísticas propias, por lo que su construcción exige el dominio de unas determinadas habilidades y estrategias (cfr. Calsamiglia y Tusón 1999: §9.2.2).

²³ Evidentemente, se enseñarán aquellos a los que el alumno deba enfrentarse con mayor frecuencia, y es en este sentido en el que la consulta de los índices propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* resulta de suma utilidad.

²⁴ Una descripción detallada de estas bases puede encontrarse en Bassols y Torrent (1997). Véanse asimismo los trabajos de Álvarez (1993 y 1994) o Calsamiglia y Tusón (1999). No obstante, a pesar de que puedan hallarse textos más o menos prototípicos de cada base textual, habría que tener siempre en cuenta que la mayor parte de los textos presenta más de una secuencia. Así, conviene hablar más bien de predominio de una u otra base.

La enseñanza de los elementos lingüísticos y discursivos que se listan a continuación –así como de la de otros de carácter similar– está enfocada al dominio de la competencia lingüística y discursiva por parte del alumno (Martínez Pasamar y Llamas Saíz 2010: 113 y sigs), por lo que habrá de realizarse, pues, en el marco del texto:

- los tiempos y modos verbales –estos últimos en relación con la modalidad epistémica–;
- sintaxis: distintos tipos de subordinación;
- modalización: adverbios que expresan certeza, duda, probabilidad, etc.;
- vocabulario específico;
- marcadores discursivos;
- deíxis personal;
- recursos retóricos: interrogación retórica, problemática;
- estrategias discursivas: definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, reserva, contraargumentación, etc.

Martín Peris (2001: 121) ya había destacado dos posibles aplicaciones de este enfoque comunicativo centrado en el género y las secuencias textuales:

Por un lado, la competencia textual, que en gran medida ya poseerán los estudiantes adolescentes y adultos, y que [...] les permitirá el acceso al dominio de ésta [la nueva lengua] por caminos hasta ahora poco explorados, en un recorrido que va desde lo ya conocido a lo desconocido.

Por otro lado, la relación entre tipos o secuencias de texto y determinadas estructuras de la lengua, que permitirá a los programadores de cursos y a los profesores actuar con criterios selectivos [...] en la búsqueda, selección o elaboración de diversos tipos de textos de manera acorde a las estructuras que se desee trabajar.

Efectivamente, la enseñanza de la composición escrita a partir del concepto de género y secuencia textual facilita el trabajo del aprendiz, que puede tener conciencia de la existencia de estas estructuras discursivas en su propia lengua. El camino hacia lo desconocido (especificidad gramatical y léxica en la nueva lengua que aprende) se enmarca, pues, en moldes conocidos que aportan seguridad en el proceso de aprendizaje. Los ejercicios que se muestran a continuación presuponen en el alumno el conocimiento de un determinado género textual. No obstante, puede ocurrir que el discente no haya reflexionado sobre estas cuestiones en su lengua materna; en este caso, el aprendizaje de la lengua meta puede ayudar a la mejora de la competencia discursiva de la lengua nativa:

► EJERCICIO 27

Ahora, como si fueras el reportero, crea tú el contenido de la siguiente noticia inventada a partir de la introducción del presentador. Ten en cuenta todo lo que sabes en tu lengua sobre este tipo de noticias y usa el diccionario.

Presentador: *Y ahora, en el ámbito cultural, destacamos la entrega ayer en nuestro país de los premios de la Academia de las Artes Escénicas.*

Aula 5 (B2), 119

En cualquier caso, es patente la productividad de este modelo de enseñanza de la competencia discursiva escrita centrada en la práctica de las distintas bases textuales, pues son frecuentes las actividades de este tipo. En ellas el alumno dispone de pautas relativas a la organización del discurso y a unas convenciones lingüísticas específicas. Los ejercicios ►28 y ►29 se centran en la producción de la base textual argumentativa, mientras que el ejercicio ►30 busca la práctica de una secuencia descriptiva:

► EJERCICIO 28

Vuelve a las notas que habéis tomado para crear el discurso de la actividad 6. Partiendo de esas notas o del discurso, vas a escribir un texto argumentativo en el que presentes tu opinión y conclusiones sobre este tema.

Los textos argumentativos sirven para convencer al lector de la opinión que el escritor tiene sobre un tema y suelen tener una estructura más o menos fija.

Opinión o tesis. [...]

Argumentos. Cuando son más de uno, aparecen introducidos por estos u otros conectores: además, encima, por añadidura, por demás, incluso, inclusive, etc.

Contraargumentos. [...]

Conclusiones. [...]

Escribe tu texto y asegúrate de que encaja en este esquema.

El ventilador (C1), 130

► EJERCICIO 29

Lee el poema *Sólo le pido a Dios*, de León Greco. Transfórmalo, como quieras, en un texto argumentativo siguiendo las pautas señaladas²⁵.

Sueña 3 (B2), 129

²⁵ El manual ofrece un esquema similar al del ejercicio anterior.

► EJERCICIO 30

Completa con las palabras de la lista esta descripción del comienzo de una obra teatral. No te olvides de conjugar los verbos. [...]

¿Qué crees que pasa después? Continúa la descripción indicando con detalle cómo cuándo suceden las cosas. Si quieres, puedes emplear algunas de las palabras o expresiones que te sugerimos a continuación.

Aula 5 (B2), 132

6. CONCLUSIONES

A tenor de lo expuesto en las páginas precedentes, se comprueba que los elementos que han de tenerse en cuenta en la enseñanza de la expresión escrita en general, y en la clase de ELE en particular, son de índole muy diversa. La mayoría se enmarcan en la concepción del texto como unidad comunicativa; pero no faltan los que pueden situarse en el texto como unidad de la gramática – marcadores discursivos, sustituciones y recurrencias léxicas–. Ahora bien, a nuestro entender, teniendo en cuenta la necesidad de otorgarles siempre un sentido en el marco comunicativo.

Las actividades que ofrecen los manuales para ejercitar la expresión escrita se centran en alguno de los distintos aspectos que han ido enumerándose a lo largo de estas páginas. No obstante, resulta imprescindible detectar las carencias y/o necesidades de los alumnos para así centrar la enseñanza de la competencia discursiva en aquellos aspectos que, en cada caso concreto, verdaderamente sirvan para mejorarla.

Si el estudiante está acostumbrado a componer un determinado tipo de texto en su propia lengua, es posible que pueda hacerse fácilmente con esquemas discursivos que poseen un carácter universal –si bien pueden existir algunas diferencias entre los esquemas de una y otra lengua–; sin embargo, quizá su pobre competencia gramatical, léxica o estilística le impida redactar con corrección y adecuación. Es decir, podemos encontrar alumnos que posean ya un alto grado de competencia discursiva o textual, si bien todavía no son competentes gramaticalmente en la lengua meta. Asimismo, puede darse la circunstancia contraria: un buen nivel de competencia gramatical por parte del aprendiz no garantiza un grado similar de competencia discursiva. Por último, no es extraño tampoco que el estudiante presente carencias en ambas vertientes: la gramatical y la discursiva; en este caso, el profesor deberá decidir si trabajar en clase ambos aspectos o si es conveniente incidir primero en uno y después en otro. No existen soluciones perfectas, sino más o menos adecuadas a las necesidades de cada estudiante.

En definitiva, las páginas anteriores han querido servir de orientación para que el profesor, a partir del trabajo con el manual, sea capaz de afrontar desde la reflexión la enseñanza de la competencia discursiva escrita.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J-M. (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Alonso, R. & P. Martínez: "Textos y productos discursivos en el aula de ELE", *marcoELE* [en línea]. 2009 [1993], número 8 [20 julio 2010]. pp. 9-36. Disponible en la web:

http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_alonso_martinez.pdf

Alonso Belmonte, I. (2004), "La subcompetencia discursiva". En Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 553-572.

Álvarez, M. (1993), *Tipos de escrito I. Narración y descripción*. Madrid: Arco / Libros.

Álvarez, M. (1994), *Tipos de escrito II. Exposición y argumentación*. Madrid: Arco / Libros.

Bachman, L. (1990), "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-127.

Bassols M. & A. M. Torrent (1997), *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Calsamiglia, H. & A. Tusón (1999), *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-81.

Canale, M. y M. Swain (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Casado, M. (1993), *Introducción a la gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

Cassany, D. (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa (2002) (MCER), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Coseriu, E. (2007 [1981]), *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco Libros. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas.

Cuenca, M. J. (2010), *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

González Ruiz, R. (2011), "Léxico y competencia textual: algunas consideraciones teóricas y didácticas en torno a un mecanismo cohesivo nominal". En *Actas del XXI Congreso internacional de ASELE 2010*. Salamanca (en prensa).

González Ruiz, R. y C. Martínez Pasamar (2002), "La competencia textual". En Romero, M.^a V. (coord.): *Lengua española y Comunicación*, Barcelona: Ariel, 51-94.

Hymes, D. H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.

Instituto Cervantes (2006) (PCIC), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 3 vols.

Llamas Saiz, Carmen (2004), "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión". En Perdigüero Villarreal, H. & Álvarez, A. A (eds.) *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE 2003*. Burgos: Universidad de Burgos, 694-707.

Llamas Saiz, Carmen y C. Martínez Pasamar (2001), "La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE". En M.^a A. Martín Zorrquino et al. (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE 2000*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 481-491.

Loureda Lamas, Ó. (2003), *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.

Martín Peris, E. (2001), "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela* 50: 103-137.

Martín Peris, E., "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", *marcoELE* [en línea]. 2009 [1993], número 8 [10 junio 2010]. pp. 181-192. Disponible en la web:

http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf

Martínez Pasamar, C. y C. Llamas Saíz, (2010): *Técnicas de expresión, redacción y estilo*. Pamplona: Canal Cero.

Pastor Cesteros, S (1996), "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español". En Montesa Peydró, S. y Gomis Blanco, P. (eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso de ASELE 1994*. Málaga: ASELE, 247-252.

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

Vázquez, Graciela (coord.) (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Vilarnovo, A. (1991), "Teorías explicativas de la coherencia textual", *Revista española de lingüística* 21/1: 125-144.

MANUALES DE ELE

Álvarez Martínez, M.^a Á. et al. (2007), *Sueña 3. Libro del alumno (B2)*. Madrid: Anaya, 3.^a ed.

Álvarez Ramos, D. et al. (2008), *Destino Erasmus. Niveles intermedio y avanzado 2 (B1-B2)*. Madrid: SGEL.

Arroyo, M. et al. (2006), *Prisma Consolida (C1)*. Madrid: Edinumen.

Blanco Canales, A. et al. (2008), *Sueña 4. Libro del alumno (C1)*. Madrid: Anaya, 3.^a ed.

Caballero, G. M.^a et al. (2006), *Prisma Avanza (B2)*. Madrid: Edinumen.

Corpas, J. (2007), *Aula. Curso de español (B2)*. Barcelona: Difusión.

Galnza, A. et al. (2007a), *Español lengua viva 3. Libro del alumno (B2)*. Madrid: Santillana.

Galnza, A. et al. (2007b), *Español lengua viva 4. Libro del alumno (C1)*. Madrid: Santillana.

Chamorro Guerrero, M.^a D. (1997), *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, 3.^a ed.

Chamorro Guerrero, M.^a D. (2006), *El ventilador. Curso de perfeccionamiento de español (C1)*. Barcelona: Difusión.

Romero Dueñas, C. y A. González Hermoso (2006), *Eco. Curso modular de español lengua extranjera. Libro del alumno (B2)*. Madrid: Edelsa.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE NOVIEMBRE DE 2010