LA ENSEÑANZA DE ELE A TRAVÉS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS: FORMACIÓN Y CONTEXTOS DE USO[1]

Alberto Vilchez Veleda
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

RESUMEN

La comunicación que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación ECODAL: EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE) financiado por el MINEICO español, Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo. Esta comunicación tiene como objetivo mostrar la situación actual de los géneros discursivos en la enseñanza de ELE, reflexionar sobre su papel dentro de los planes curriculares, revisar algunos estudios que han partido de los géneros discursivos para la enseñanza de segundas lenguas y ofrecer algunas propuestas para trabajarlos en el aula. Para ello, se analizarán las motivaciones que llevan al uso y estudio de los géneros discursivos desde la aparición del MCER (2001), la definición de género en la enseñanza de segundas lenguas (Swales, 1990) y la revisión de conceptos clave relacionados: competencia discursiva y características textuales. Además, revisaremos la presencia de los géneros discursivos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) y en el American Council on the teaching of foreign languages Proficiency Guidelines (2012) así como su inclusión en manuales de ELE con mayor difusión (Llamas 2010). Por último, se revisarán algunas investigaciones que hacen uso de los géneros con el fin de incorporar modelos didácticos de corte discursivo y herramientas con un claro enfoque textual para abordar el uso de los géneros en el aula. Planteamos, pues, una investigación al mismo tiempo descriptiva y aplicada a la didáctica de ELE.

[1] La investigación que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación ECODAL: EDU2016-75874-P *(AEI/FEDER, UE) financiado por el MINEICO español*, Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas par un aprendizaje autónomo, liderado por Carmen López, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).

Palabras clave: enseñanza de lenguas, análisis del discurso, géneros discursivos, contextos de uso, competencia discursiva, didáctica de los géneros discursivos

ABSTRACT

The communication presented is part of the research project ECODAL: EDU2016-75874-P (AEI / FEDER, UE) financed by the Spanish MINEICO, Evaluation of the Discursive Competence of Multilingual Adult Learners: detection of learning needs and guidelines for autonomous learning. The objective of this communication is to review the current use of discursive genres in the teaching of ELE and other second languages, to reflect on their role in curriculum development, to review some studies that have started from the discursive genres for the teaching of second languages and to offer some proposals to integrate them into the classroom. We will analyze the motivations that lead to the use and study of discursive genres in the wake of the emergence of the MCER (2001), the definition of discursive genre in second language teaching (Swales, 1990) and the revision of related key concepts: discursive competence and textual features. In addition, we will review the presence of the discursive genres in the Cervantes Institute's Curricular Plan (2006) and in the American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines (2012). Finally, we will review research that incorporates textual genres into didactic models that are discursive in nature and examine tools with a clear textual approach to address the use of the genres in the classroom. We therefore propose an investigation that is both descriptive and applied to the didactics of ELE.

Keywords: language teaching, discourse analysis, discursive genres, contexts of use, discursive competence, teaching through discursive genres

1. INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La comunicación que presentamos tiene como objetivo mostrar la situación actual de los géneros discursivos en la enseñanza de ELE, reflexionar sobre su papel dentro de los planes curriculares, revisar algunos estudios que han partido de los géneros discursivos para la enseñanza de segundas lenguas y ofrecer algunas propuestas para trabajarlos en el aula.

El MCER[2] (2001) dentro de su capítulo "El uso de la lengua y el usuario o alumno" afianza la consideración del uso de la lengua como elemento ligado a un contexto determinado y, a modo de clasificación, lo separa en ámbitos para dar cuenta de los contextos posibles que se pueden observar dentro de una comunidad de habla. Dentro de ese mismo apartado, aunque de forma alejada a la definición de uso de la lengua, aparece el concepto de *texto*. El MCER, aunque afirme que "no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto" (2001:91) otorga a este un papel accesorio como soporte del intercambio comunicativo, describiendo de forma superficial los canales en los que se produce y enumerando algunos de los textos orales y escritos presentes en la comunicación.

4.6.2. Tipos de texto

Los **tipos de texto** incluyen:

Textos orales:
- declaraciones e instrucciones públicas;
- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- retransmisión de noticias;
- debates y discusiones públicas;
- diálogos y conversaciones;
- conversaciones telefónicas;
- entrevistas de trabajo.

Figura 1. Muestra de los tipos de texto orales descritos en el MCER

[2] No se han tenido en cuenta las futuras revisiones que se hayan hecho de esta obra desde su publicación en 2001.

De dicha observación se puede inferir que el papel de los géneros discursivos en la enseñanza de segundas lenguas en general y en ELE en particular no ocupa un lugar privilegiado -como el que ocupan la gramática o el léxico- ni en la creación de materiales de enseñanza de lenguas extranjeras ni a pie de aula.

Sin embargo, no podemos decir que el uso de los géneros haya pasado totalmente inadvertido. En primer lugar, y pese a tratarse de una referencia de hace más de 20 años, hay que destacar el artículo de Hyon (1996) en el que se ofrece una visión global del concepto teórico de género y sus aplicaciones didácticas desde la lingüística sistémico-funcional (en adelante, SFL[3]), el inglés con fines específicos (en adelante, ESP[3]) y los estudios, con origen en los Estados Unidos, de retórica. Pese a dirigirse a una tipología de estudiantes diferentes -la SFL se dirigía primordialmente a la enseñanza en primaria y secundaria y el ESP y los estudios de retórica se centraban en contextos universitarios y profesionales (Hyon, 1996:699)-, los objetivos de estas tres pedagogías basadas en el género se han centrado en la mejora de la habilidad para escribir de los estudiantes (Hyon, 1996:698-700).

El uso de los géneros discursivos como herramienta para la mejora de la producción escrita se puede vincular a varias cuestiones. Desde la perspectiva del hablante -e incluso del docente en algunas ocasiones- puede resultar más sencillo reconocer una cierta estructura o patrón en los textos de naturaleza escrita que en los de naturaleza oral -especialmente en aquellos con múltiples funciones en la vida privada-. Además, como apuntan Calsamiglia y Tusón:

> el estudio de la oralidad [...] no ha podido realizarse de forma sistemática y atendiendo a toda la complejidad del habla debido a que sólo muy recientemente es posible, gracias a los avances tecnológicos, [...] convertirla en un objeto que se puede manipular, describir y analizar con ciertas posibilidades de éxito (Calsamiglia y Tusón, 2012: 17).

En segundo lugar, los géneros, desde un punto de vista comunicativo, se consideran como la unidad básica de la enseñanza de la producción, convirtiéndose así en una herramienta de mediación necesaria para abordar la producción escrita que permite estabilizar los elementos formales y los rituales de las prácticas verbales (Dolz *et al.*, 2013: 29).

En la línea anterior, Hyland (2007) dirige su atención a la mejora de la expresión escrita de los estudiantes de ESL tomando como referencia las conside-

[3] Siglas en Inglés.

raciones teóricas que se tienen sobre los géneros para aportar a los docentes una guía para su aplicación en la enseñanza de la escritura. Venegas *et al.* (2015) en base a un corpus de 527 textos de cuatro áreas disciplinares de dos universidades de Chile, elaboran una propuesta pedagógica orientada a la enseñanza de las características retórico-discursivas y léxico-gramaticales del género trabajo final de grado, presentando dos tipos de planificaciones para la enseñanza de la escritura de dicho género.

2. GÉNERO DISCURSIVO: DEFINICIÓN Y CONCEPTOS CLAVE

El concepto de género discursivo, por cuestiones relativas a su identificación y delimitación, se ha confundido en numerosas ocasiones con el de tipo de texto (Calsamiglia y Tusón, 2012; Sánchez, 2017). El tipo de texto parte de una tradición de origen lingüístico-textual en la que se categoriza según criterios funcionales, enunciativos, cognitivo-textuales, lingüísticos, cognitivos o en esquemas que organizan el texto (Calsamiglia y Tusón, 2012: 253). Los géneros discursivos, en cambio, surgen de la voluntad de identificar y describir el discurso debido a su relevancia en la comunicación más allá de la descripción de un hecho de orden lingüístico, como podemos observar en la *Retórica* de Aristóteles -que probablemente es la primera clasificación de los géneros discursivos-.

Podríamos entender, por lo tanto, que ambos conceptos tratan de clasificar una misma realidad poniendo el foco en lugares ligeramente diferentes: mientras el tipo de texto pone el foco en el producto que emana del intercambio comunicativo, el género discursivo lo pone en el intercambio comunicativo en sí mismo, del que también forma parte el producto textual además de otros elementos que envuelven la comunicación y que la hacen identificable por parte de los hablantes de una misma comunidad lingüística. Es por lo anterior por lo que algunas clasificaciones de tipos de texto, especialmente aquellas que tienen en cuenta procesos mentales del hablante para la selección de elementos que conforman el texto -como son los tipos de situación en los que se producen-, pueden llegar a confundirse con el concepto de género discursivo.

Swales (1990), desde una perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos, los define del siguiente modo:

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by

> the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (Swales, 1990: 58)

Las características textuales servirán como el recipiente que albergue todos los elementos de propósito, estructura, estilo, contenido y audiencia que se manifiesten en un determinado género para poder llevarlo al aula y trabajarlo de forma exhaustiva. Además, y con claros fines de evaluación del conocimiento del estudiante, haremos uso del concepto de competencia discursiva. Se trata de un término que ha experimentado una evolución a través de los últimos años, pasando de ser una subcompetencia más dentro de las competencias comunicativas a ser el eje vertebrador de todas ellas, (Alonso, 2004: 554). Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas la podemos definir como:

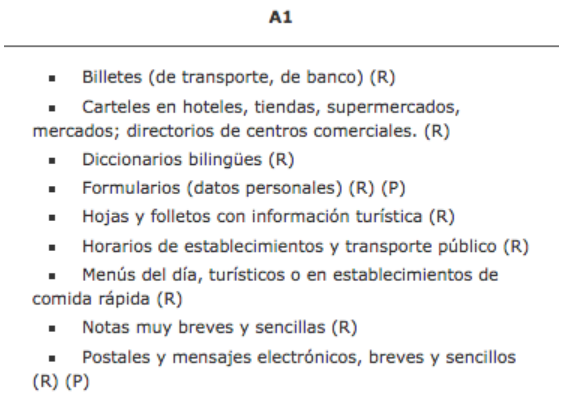
> la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. (Martín, 2008)

Existe, por lo tanto, una estrecha conexión entre el trabajo con géneros, la definición de sus características textuales y la evaluación del conocimiento de los alumnos a través del marco que nos proporciona la competencia discursiva.

3. PRESENCIA DE LOS GÉNEROS EN ELE

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) en el diseño de su capítulo 'Géneros discursivos y productos textuales' toma como referencia

teórica la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos aportada por Swales (1990) y cuenta con una relación de los géneros que corresponden a cada uno de los niveles de aprendizaje, agrupados en dos listas que diferencian los géneros de transmisión oral de los de transmisión escrita, además de diferenciar aquellos que los estudiantes han de ser capaces de producir o únicamente comprender en cada nivel.

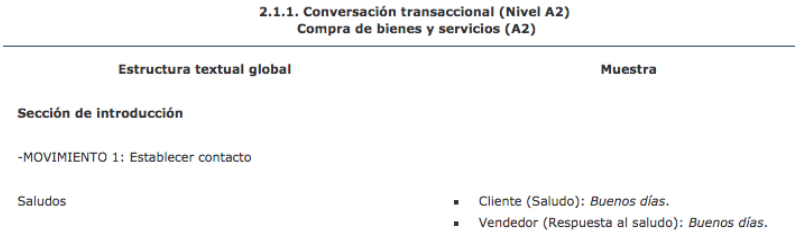


A1

- Billetes (de transporte, de banco) (R)
- Carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados; directorios de centros comerciales. (R)
- Diccionarios bilingües (R)
- Formularios (datos personales) (R) (P)
- Hojas y folletos con información turística (R)
- Horarios de establecimientos y transporte público (R)
- Menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida (R)
- Notas muy breves y sencillas (R)
- Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P)

Figura 2. Muestra de los géneros de transmisión escrita de nivel A1 en el PCIC

Por otra parte, el PCIC ofrece muestras de algunos géneros analizados así como un completo desarrollo de los elementos que constituyen las cuatro[4] macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa) definidas por Adam (1992).



2.1.1. Conversación transaccional (Nivel A2)
Compra de bienes y servicios (A2)

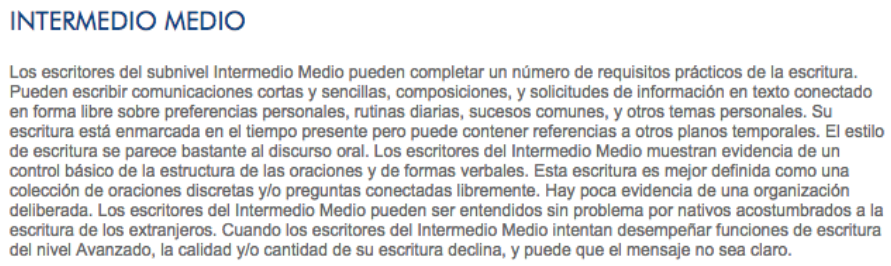
Estructura textual global	Muestra
Sección de introducción	
-MOVIMIENTO 1: Establecer contacto	
Saludos	▪ Cliente (Saludo): *Buenos días.* ▪ Vendedor (Respuesta al saludo): *Buenos días.*

Figura 3. Muestra de la sección de introducción de una conversación transaccional en el PCIC

[4] La macrofunción dialogal queda excluida en el PCIC.

La información referente a los géneros que contiene el PCIC, aunque representa un elemento de carácter más informativo que didáctico, es un punto de partida para la integración de una metodología de aprendizaje basada en los géneros.

Desde el *American Council on the teaching of foreign languages Proficiency Guidelines* (2012), no se otorga una importancia como la que el PCIC le da a los géneros, ya que la clasificación se produce únicamente según los niveles de aprendizaje, y las referencias a la competencia discursiva o a la capacidad de producir textos orales y escritos por parte de los estudiantes son generales.



INTERMEDIO MEDIO

Los escritores del subnivel Intermedio Medio pueden completar un número de requisitos prácticos de la escritura. Pueden escribir comunicaciones cortas y sencillas, composiciones, y solicitudes de información en texto conectado en forma libre sobre preferencias personales, rutinas diarias, sucesos comunes, y otros temas personales. Su escritura está enmarcada en el tiempo presente pero puede contener referencias a otros planos temporales. El estilo de escritura se parece bastante al discurso oral. Los escritores del Intermedio Medio muestran evidencia de un control básico de la estructura de las oraciones y de formas verbales. Esta escritura es mejor definida como una colección de oraciones discretas y/o preguntas conectadas libremente. Hay poca evidencia de una organización deliberada. Los escritores del Intermedio Medio pueden ser entendidos sin problema por nativos acostumbrados a la escritura de los extranjeros. Cuando los escritores del Intermedio Medio intentan desempeñar funciones de escritura del nivel Avanzado, la calidad y/o cantidad de su escritura declina, y puede que el mensaje no sea claro.

Figura 4. Muestra de las guías en comunicación escrita en el ACTFL (nivel intermedio)

En los manuales de ELE actuales no se ha encontrado un enfoque pedagógico que se base en los géneros discursivos. En cambio, en algunos manuales dirigidos a la enseñanza de español de negocios o para entornos profesionales como los manuales de la editorial Difusión *Socios* (2006) y *Expertos* (2009), podemos observar una mayor presencia de actividades dirigidas al trabajo de textos[5], tanto orales como escritos, sin que sean el eje vertebrador de las unidades didácticas -ya que se presentan como un bloque independiente además del léxico y la gramática- pero con presencia en cada una de estas e incluso como producto de la unidad en la tarea final.

[5] Pese a ello, las actividades con textos orales y escritos no siempre se trabajan bajo una metodología de reflexión discursiva.

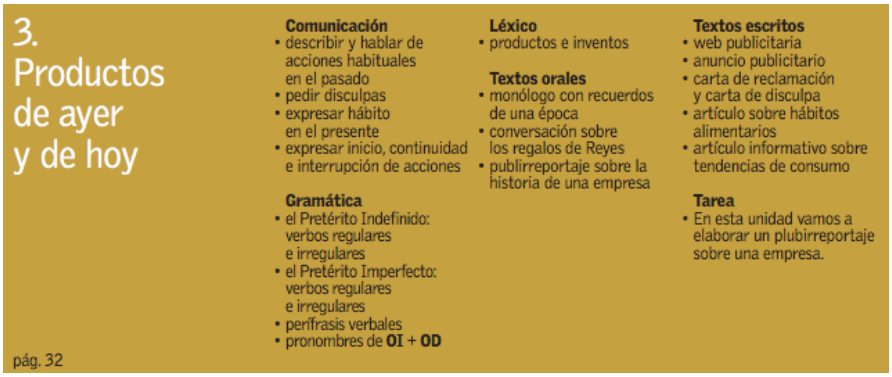


Figura 5. Muestra del índice de una unidad del manual *Socios* 2 (Editorial Difusión).

En un análisis de materiales de ELE de los niveles B2 y C1, Llamas (2010) observa las actividades dirigidas a la expresión escrita para dar cuenta de la poca consideración de los elementos contextuales relativos al género en algunas de ellas. La autora destaca las ventajas de trabajar con el concepto de géneros discursivos ya que poseen un carácter universal que agiliza su comprensión y producción (ibídem, 2010:16).

Ya desde el prisma del análisis del discurso orientado al ELE, Pastor (2011) elabora el patrón discursivo del género discursivo *queja escrita* en español y alemán con un robusto corpus de 400 quejas. El estudio sienta las bases para modelizar el género *queja escrita* y promover su futura aplicación didáctica. Por su lado, Villar (2013), dentro del ámbito de los géneros académicos, realiza su investigación sobre las presentaciones orales académicas (PAO) en L1 y L2 para proponer un modelo de estructura global textual. Estos dos estudios reflejan la importancia que conlleva el estudio de un género determinado con el fin de identificar sus características -especialmente aquellas que difieren en el mismo género en la/s lengua/s que conocen los estudiantes- para su didáctica.

Finalmente, y desde una vertiente dirigida a la inclusión de una pedagogía orientada al género, Vilchez (2014) realiza un estudio en alemán y español del género anécdota —favoreciendo la interpretación y uso didáctico de las características macro y microtextuales— y, en base a unas pautas de creación de modelos didácticos dirigidos a los géneros, crea una secuencia discursiva que tiene en cuenta las carencias discursivas de un grupo de estudiantes de ELE. Por otro lado, hay que destacar la herramienta digital Artext de Da Cunha et al. (2016) ya que se dirige a la escritura de géneros en tres ámbitos -administración pública, medicina y turismo- mediante el uso de plantillas que permite

reconocer la estructura macrotextual de cada género con la posibilidad de ser revisada por el propio usuario. Se trata de una herramienta con un claro propósito didáctico tanto para aprendices de ELE como para hablantes de español como primera lengua.

4. CONCLUSIONES

El resultado del análisis realizado en esta comunicación muestra el papel actual de los géneros del discurso como un elemento relevante pero accesorio y no como eje vertebrador en la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, se cuenta con la presencia de investigaciones y propuestas que pueden favorecer la implementación de modelos pedagógicos basados en los géneros del discurso en la enseñanza de ELE que le otorguen un papel con mayor relevancia.

Hasta el momento, no se poseen datos fehacientes de aula que permitan investigar los efectos de una enseñanza de ELE basada en los géneros discursivos y se desconoce si supone una mejora de la actuación comunicativa, tanto oral como escrita, de los aprendices de español. Evaluar dicha incidencia es uno de los objetivos del proyecto ECODAL, bajo el que se presenta esta comunicación. La concepción del texto como unidad básica de comunicación nos lleva a la necesidad de implementar, desarrollar y analizar metodologías que no solo tomen la dimensión textual en su totalidad sino que promuevan la reflexión discursiva mediante prácticas orientadas a los géneros discursivos.

[5]Pese a ello, las actividades con textos orales y escritos no siempre se trabajan bajo una metodología de reflexión discursiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

American council on the teaching of foreign languages (2012). ACTFL proficiency guidelines. Recuperado el 20/4/2017, de < https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish>

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Letras.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* Madrid: Anaya - Instituto Cervantes.

Da Cunha *et al.* (2016). *Artext: un sistema de ayuda a la redacción de textos especializados*. Universidad nacional de educación a distancia. Recuperado el 20/4/2017, de <http://sistema-artext.com/>

Dolz, J., *et al.* (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

González, M. *et al.* (2006). *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona. Editorial Difusión.

Hyland, K. (2007). "Genre pedagogy: Language literacy and L2 writing instruction". *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.

Hyon, S. (1996). "Genre in three traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly*, 20, 693-722.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Llamas Saíz, C. (2010). "Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE". *marcoELE*.

Martín, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. Recuperado el 20/4/2017, de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>

Pastor, C. (2011). *Estudio transcultural del discurso argumentativo: la queja escrita en español y alemán*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

Sánchez, D. (2017) "Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. Critical Review of the Genre Concept in Written Discourse and its Pedagogical Application to Language Teaching for Specific Purposes". *CUNY Academic Works*.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tano, M. (2009). *Expertos. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona. Editorial Difusión.

Venegas *et al.* (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso. Ediciones universitarias de Valparaíso.

Vílchez, A. (2014). *La anécdota: un estudio contrastivo alemán- español*. Tesis

de máster. Universidad Antonio de Nebrija.
Villar, C. M. (2013). *Las presentaciones académicas orales en E/LE de estudiantes alemanes. Un análisis macrotextual, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.