EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS TEXTUALES Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA

Angélica Alexopoulou
Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

RESUMEN: En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, los fenómenos gramaticales adquieren un nuevo sentido al ser tratados desde la perspectiva del texto. Dentro de este marco y en la línea de las consideraciones aportadas por el *MCER*, en las que se incorporan los aportes de la Lingüística del Texto y de las tipologías textuales, el enfoque basado en los géneros textuales adquiere un gran interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. La perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

1. "CUANDO SE PRODUCE UNA COMUNICACIÓN ENTRE SERES HUMANOS ES EN FORMA DE TEXTOS" (ISENBERG, 1976)

Esta cita del lingüista alemán nos parece la mejor manera para introducir el tema de los géneros textuales y del interés que puede presentar para la didáctica de ELE su incorporación al currículo y eso porque creemos que este es el legado más significativo que nos ha dejado la Lingüística del Texto (LT). Casi tres décadas más tarde el *Marco Común Europeo de Referencia* sostiene que "no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto" (*MCER*, 2002: 95). Estas afirmaciones implican un cambio en la forma de acercarse al estudio del lenguaje.

Aunque la preocupación por el nivel textual de la lengua data de la Retórica clásica y de los estudios literarios[1], fue recién a finales de los años 60 del siglo XX que en el ámbito de la lingüística empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio que trasciende los límites de la *oración*. Este cambio de perspectiva dio lugar a la constitución de la LT, una nueva disciplina que se desarrolla inicialmente en los países de habla germana para extenderse luego hacia otros países.

Esta nueva disciplina, deudora de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística, nace por la insuficiencia de la lingüística oracional para poder describir y explicar de una manera satisfactoria una serie de fenómenos textuales como, por ejemplo, la anáfora, la elipsis, los marcadores textuales, la coherencia y la cohesión, entre otros.

El texto, en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social, presenta una enorme diversidad de producciones múltiples y variadas, creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. Esta realidad generó la necesidad de elaborar sistemas de clasificación con la intención de abarcar todos los textos posibles. Es así que una de las líneas de investigación de la LT se orientó hacia la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. Desde 1972, año en que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, los especialistas afirmaban: "una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles" (citado en Ciapuscio, 1994: 15) y a pesar de la diversidad de criterios y enfoques, el intento de crear las denominadas "tipologías textuales" sigue siendo una de las preocupaciones constantes de esta disciplina y uno de los aportes más interesantes de la LT.

1.1. El concepto de texto

Desde un enfoque claramente pragmático, los textos se conciben como hechos comunicativos que cumplen una función social, están estrechamente ligados a un contexto y son portadores de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor. Por lo tanto, la LT se encarga de estudiar la estructura y la función de los textos en sociedad.

La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez (1982: 95) quien define el texto como:

1 Hasta que la lingüísticca del texto no se constituyó en una disciplina de pleno derecho, los únicos textos que se estudiaban sistemáticamente eran los literarios.

> Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

De esta definición se desprende claramente la triple dimensión del texto:

– *Dimensión comunicativa:* Un texto posee siempre carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el productor y el receptor, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo. Un texto que no tiene como objetivo la comunicación es un *notexto* (Bain y Schneuwly, 1997).

– *Dimensión pragmática:* Todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto. En la estructura textual interviene un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos –espacio-temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos– del uso de la lengua. Un texto fuera de su contexto no tiene sentido.

– *Dimensión estructural:* Todo texto tiene una organización interna y se atiene por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado y, por otro, a la estructuración textual global que representa el esquema de composición del texto. Una secuencia de oraciones que carece de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados.

1.2. La estructura textual

Son muchos los modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la forma. Uno de los modelos que más influencia han ejercido es el del lingüista holandés Teun Van Dijk. Según Van Dijk (1980), dichas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual: *el plano global* y *el plano local*. El primero, que se sitúa en el nivel textual, está compuesto a) por la *macroestructura* que se refiere al contenido semántico del texto y b) por la *superestructura* que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto, es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado. El *plano local* se sitúa en el nivel oracional: supone la *microestructura* del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

A la hora de clasificar los textos, los modelos superestructurales son muy operativos porque, como apunta Adam (1999), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe. Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido.

2. TIPOS DE TEXTO Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece. Las contribuciones de las disciplinas que comparten intereses en común con la ciencia del texto, como la pragmática, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la etnografía de la comunicación, la lingüística funcional, han configurado una nueva forma de acercarnos al estudio del lenguaje como actividad sociocultural, reconociendo la relación que existe entre el lenguaje y el contexto, otorgando a este último un papel central en el estudio de la lengua en uso. Los textos, como es sabido, siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por lo tanto, cumplen funciones comunicativas. Son precisamente el contexto en que son creados y la función que cumplen, los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen.

El concepto de género discursivo, en la mayoría de los casos, se ha estudiado en relación con el concepto de tipo de texto. Sin embargo, aunque no es menos verdad que los dos términos están interrelacionados y contribuyen a la clasificación y a la mejor comprensión de los textos, es necesario delimitar las fronteras entre *género discursivo* y *tipo de texto* para tener una visión clara y evitar confusiones terminológicas.

Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género "carta" puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos *narrar* un acontecimiento, *argumentar* para influir sobre el receptor, *describir* un hecho o simplemente *informar* sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto "narración" se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros.

Proponemos una de las tantas definiciones del *género* que podemos encontrar en la bibliografía:

> un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de *propósitos* comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la *comunidad profesional o académica* en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la *estructura* esquemática del discurso e influye y determina la selección del *contenido* y del *estilo*[2] (Swales, 1990: 58).

Esta definición, aunque ha sido concebida para la enseñanza con fines específicos, creemos que nos puede servir, porque resume los principales elementos contextuales y lingüísticos que configuran un género:

- el propósito comunicativo,
- la esfera o ámbito de uso,
- la superestructura,
- la macroestructura que, entre otras cosas, determina el registro[3] que se debe emplear,
- la microestructura.

Los orígenes del concepto de género se remontan a la Retórica clásica que ha sido recuperada entre otros por el teórico ruso Mijail Bajtín, quien desde la década de los '50 del siglo XX formuló la teoría de los *géneros discursivos*. Bajtín (1979) puso de relieve que el género es un *conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada*.

Como subraya Ciapuscio refiriéndose a Bajtín (1994:14): "Su concepción del lenguaje como objeto ideológico-social, la inclusión y preocupación por el contexto y el campo de lo implícito en los intercambios discursivos ya en las primeras décadas de este siglo, lo han convertido en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales".

Las *esferas sociales* bajtinianas convergen, según nuestra opinión, con los cuatro *ámbitos de uso* o espacios sociales del *MCER* dentro de los cuales se clasifican los géneros teniendo en cuenta criterios contextuales, a saber:

a) *el ámbito público*: se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente,

b) *el ámbito personal*: comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales,

2 El subrayado es nuestro.

3 El género impone sus límites a los registros, es decir a las variedades del lenguaje que se producen según la situación comunicativa es que éste se utiliza (Halliday y Hasan, 1985).

c) *el ámbito profesional*: abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión,

d) *el ámbito educativo*: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (tomado de *MCER*, 2002: 24).

> Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias y adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253)

Los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico-semánticas, coherencia temática, elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales.

En tanto hechos socioculturales y discursivos con una clara finalidad, –por ej., la de informar, persuadir, divertir, etc.–, se vinculan con las distintas prácticas sociales discursivas que se generan en determinadas esferas de actividad social ligadas a la cultura, a la historia y a la sociedad en que se producen. Son esas prácticas sociales discursivas las que dan lugar a la producción de diversos textos estructurados de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparecen y que determinan las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto. Dicho de otro modo, por un lado, los textos se adecuan al contexto social en el que aparecen y por otro, los recursos lingüísticos y estructurales se adaptan a los tipos textuales para servir a la finalidad que estos quieren vehicular.

Aunque pertenecen a una tradición, en función de la época y de la cultura (por ej. géneros literarios) los géneros están sujetos a variación, por lo tanto la estabilidad, que es una de sus características, es relativa. Esto significa que pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales e históricos que dan lugar a nuevos modelos discursivos con sus propios rasgos específicos. Es lo que explica la aparición de los nuevos géneros electrónicos: *chat, foro de discusión, e-mail*. Es lo que explica igualmente el hecho de que no todos se mueven de la misma manera y con la misma facilidad en todas las esferas de la actividad humana. De hecho, muchos hablantes nativos no saben lo que es un *blog* o una *red social*. Y por supuesto muchos de nosotros no entendemos el lenguaje de los mensajes cortos de nuestros alumnos que ellos manejan a la perfección.

En cambio, los *tipos* son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo, que según las escuelas y los enfoques pueden variar ligeramente en número.

3. LA CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS: LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Construir una tipología de la variación textual fue para la LT una de sus preocupaciones centrales, cuestión que fue abordada a través de distintos paradigmas tanto desde el punto de vista teórico como empírico, puesto que el texto es un objeto abstracto pero al mismo tiempo un objeto concreto, que se manifiesta como resultado de un acto de enunciación. Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas de acuerdo con los distintos paradigmas dominantes en la ciencia del texto y las distintas concepciones sobre el propio objeto *texto*[4].

De la gran variedad de modelos propuestos cabe destacar los modelos tipológicos de E. Werlich y de J. M. Adam, por dos razones: a) porque delimitan las fronteras entre género y tipo y b) por ser los más operativos y didácticos para nuestro objetivo final, que es fomentar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE.

Werlich (1975)[5] elabora una tipología sobre la base de características semántico-sintácticas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva ("modos de abordar la realidad") con la dimensión lingüística ("modos de representar la realidad") reconoce la existencia de cinco tipos básicos de estructuración textual, que denomina *bases temáticas* y que pone en relación con las actividades cognitivas humanas. Se trata, por lo tanto, de una tipología de carácter cognitivo que toma en cuenta los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones.

Las bases temáticas de Werlich correspondientes a los tipos de textos:

BASE TEMÁTICA	FINALIDAD DEL HABLANTE
descriptiva	Para expresar ocurrencias y cambios en el espacio relacionada con la percepción del espacio.
narrativa	Para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo relacionada con la percepción del tiempo.
expositiva	Para explicar representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
argumentativa	Para expresar una toma de posición o un juicio de valor.
directiva	Para indicar acciones para el comportamiento del hablante o destinatario.

(Werlich, 1975)

Jean-Michel Adam, a quien debemos una reorientación de la discusión sobre tipologías que muchos consideran definitiva[6], tomando como punto de partida las bases

4 Véase Ciapuscio (2005).
5 Véase Ciapuscio (1994, 2005), Calsamiglia y Tusón (1999), Coirier et al. (1996).
6 Véase Bonilla (1997) en su estudio preliminar de la versión española de Beaugrande y Dressler.

temáticas de Werlich, pero también las ideas de Bajtín sobre géneros discursivos y el modelo de las superestructuras de van Dijk, propone el modelo secuencial. Para Adam (1992) "un texto es una estructura jerárquica compleja que contiene *n* secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes". A su vez, la *secuencia* se define como unidad constitutiva del texto, formada por macroproposiciones (realidad lingüístico-comunicativa). Los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo unos esquemas prototípicos gracias a los cuales los textos se organizan en un encadenamiento secuencial. Por lo tanto, el texto es una estructura compuesta de secuencias.

Adam insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos, es decir, no se encuentran textos puramente descriptivos o narrativos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada (por ejemplo, la novela es un texto narrativo puesto que la dominante secuencial es la narrativa, no obstante, en la mayoría de los casos, integra secuencias tanto descriptivas como dialogadas). Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich): secuencia descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogada.

4. LA PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE EL ENFOQUE BASADO EN LOS GÉNEROS

En la didáctica de lenguas, los aportes teóricos de la LT y los conceptos sobre tipologías textuales y propiedades del texto[7], entre otros, han significado un cambio de perspectiva en el acercamiento de la lengua y de su enseñanza. En lo que concierne a la enseñanza de las destrezas lingüísticas, y más concretamente a la expresión escrita, el enfoque basado en los géneros textuales es de un indudable interés para la práctica docente. Como apuntan muy acertadamente Bain y Schneuwly (1997), dos estudiosos suizos que abogan por una *pedagogía del texto*, "un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo". No cabe duda de que este enfoque nos puede dar una mejor base para elaborar los procesos cognitivos que subyacen a la producción de los textos.

Ser competente significa poder desenvolverse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación dominando paralelamente las características de los distintos géneros discursivos. Dentro de este marco, la competencia discursiva adquiere una importancia relevante porque se convierte en el eje vertebrador del concepto de

7 Sobre las siete normas de textualidad que debe cumplir cualquier texto, véase Beaugrande y Dressler (1997).

competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias convergen en la producción de textos (Celce-Murcia, 2001). Organizar la enseñanza de la expresión escrita en base a los géneros discursivos implica "incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión" (Cassany, 2005: 61). Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen.

El objetivo final del logro de la competencia comunicativa global implica el conocimiento no sólo de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber *qué* decir *a quién* y *cómo* decirlo de forma adecuada en una situación determinada. Para alcanzar este objetivo, es necesario enseñar los mecanismos gracias a los cuales es posible construir textos coherentes. Para ello, es fundamental proponer actividades encaminadas a desarrollar la práctica discursiva. Por ejemplo: reconocer el tipo de texto y el género discursivo, observar todos los factores extralingüísticos que condicionan el evento comunicativo, analizar los tres planos de organización del texto que corresponden a las normas de cada género: la estructura formal, el contenido semántico y todos los componentes de la microestructura (selecciones léxico-gramaticales que condicionan el registro determinado por el contexto), trabajar con los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia, etc. De este modo, los textos analizados se convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

La necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y orientar la enseñanza hacia una "pedagogía del texto" está ilustrada de la mejor manera en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 321).

> El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados..

5. UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN SUMATIVA BASADA EN EL ENFOQUE TEXTUAL: EL CERIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG) se podría definir como un sistema de certificación cuyo propósito es acreditar los diferentes niveles de competencia de los candidatos en el uso de las lenguas[8] en diferentes contextos sociales, de acuerdo con las escalas del *MCER*. Por lo tanto, el KPG considera que la lengua constituye un fenómeno social, que se usa con diversidad de propósitos y toma en cuenta las conductas y prácticas sociales.

El enfoque adoptado para examinar la competencia de los examinandos es el enfoque basado en los géneros discursivos: partiendo de la consideración de que todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros, se espera que los candidatos sean capaces de producir e interpretar una variada gama de textos respetando sus características que determinan tanto las selecciones léxico-gramaticales como la organización del texto; por consiguiente, la competencia discursiva adquiere un papel primordial. Más concretamente, en cuanto a la evaluación de la producción escrita de la lengua española, los examinandos deben saber que cuando escribimos no lo hacemos únicamente para expresar ideas, sino que, además, producimos textos escritos conforme a una serie de normas sociales y situaciones comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje. Este uso está determinado por una variedad de factores:

- quién es el redactor del texto (emisor)
- a quién se dirige (destinatario)
- cuál es el tema abordado
- cuál es el propósito o intención comunicativa del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.)
- qué registro lingüístico se debe emplear (formal/informal, etc.)

Estas características contextuales, las cuales se refieren a *quién escribe, qué, a quién y con qué propósito*, siempre están explícitamente descritas en los enunciados de las actividades de producción escrita. Es evidente que una percepción errónea del género discursivo y/o del tipo textual que se debe producir generaría problemas en la transmisión de la intención comunicativa. Es por eso que es muy importante definir en las consignas, de la mejor manera posible, la situación de producción del texto.

8 Las lenguas que se examinan son el inglés, el francés, el italiano, el alemán, el español y el turco.

Dicho enfoque se ve también reflejado en los criterios de evaluación de la prueba escrita. Más concretamente, la evaluación de la competencia comunicativa de los candidatos se realiza a través de tres criterios.

a) El primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo).

b) El segundo criterio de evaluación está relacionado con la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales).

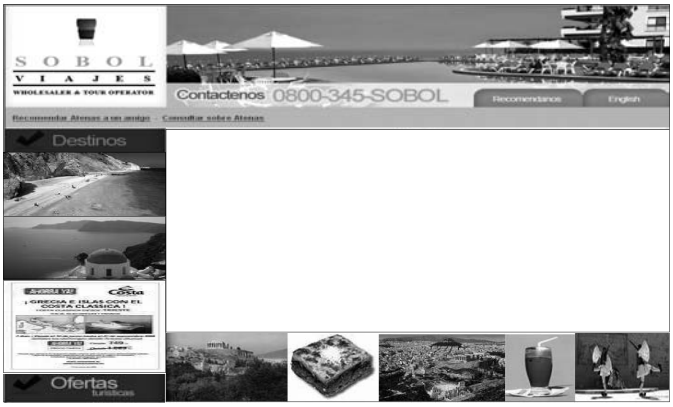
c) El tercer criterio se vincula con la gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía).

A raíz de los nuevos enfoques y del giro metodológico que estos han supuesto, somos testigos de un cambio radical de nuestra percepción frente al error y a la evaluación. Actualmente, es comúnmente aceptado que no pueden ser únicamente los errores léxicos y morfosintácticos objeto de corrección, sino que el texto escrito debe ser evaluado desde tres puntos de vista: la adecuación contextual, la adecuación discursiva *y* la corrección gramatical, poniendo así la gramática al servicio de los fines comunicativos y no como un fin en sí mismo.

Presentamos un ejemplo de prueba de producción escrita (sesión de mayo 2009) dirigida a examinandos del nivel B2:

VACACIONES EN GRECIA

Usted trabaja en una agencia de viajes y le han encargado ganar la atención de turistas españoles para que vengan de vacaciones a Grecia. Escriba *un texto (150 palabras)* a fin de incluirlo en el siguiente *folleto publicitario*. Recomiéndeles cualquier región o ciudad griega que usted cree que tendrían que visitar y *describa* algunas de las costumbres y el modo de vivir de sus habitantes.



GÉNERO	Periodístico (folleto publicitario)
TIPO DE TEXTO	Secuencias descriptivas y argumentativas
DESTINATARIO	Turistas españoles
FUNCIÓN	Apelativa / Referencial
INTENCIÓN COMUNICATIVA	Incitar / describir
ORGANIZACIÓN	Título llamativo, estructura clara y bien articulada
ESTILO	Convincente
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	Uso de oraciones exclamativas, de imperativos, de verbos en presente, de la tercera persona, del adjetivo y del adverbio, etc.

Hemos observado que muchos candidatos no fueron capaces de cumplir con el propósito comunicativo propuesto por no poder interpretar la consigna y en lugar de un folleto publicitario presentaron, por ejemplo, una carta o un artículo. Consecuentemente, al no responder al primer criterio, en muchas ocasiones tampoco pudieron responder al segundo ni al tercero. En otros casos han respondido parcialmente a los dos últimos criterios.

6. CONCLUSIÓN

La enseñanza de la producción escrita basada en el enfoque de los géneros discursivos puede resultar extremadamente útil para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendientes de una L2. Por consiguiente, debemos favorecer un enfoque textual frente al enfoque oracional, todavía frecuentemente adoptado, situando todo acto de escritura en una perspectiva textual. Para lograr este objetivo, hay que familiarizar a los aprendientes con la mayor cantidad y variedad posible de géneros textuales, analizar su estructura, observar todos los factores del contexto extralingüístico en el que cada uno de ellos aparece, observar los rasgos lingüísticos y sus particularidades. Además, este enfoque está en absoluta consonancia con la finalidad última del *Marco Común* que no es otra que la de formar individuos competentes para poder actuar como agentes sociales.

Nos gustaría, a modo de conclusión, adherir a la siguiente cita de Martín Peris que resume el estado de la cuestión:

> Si en el campo de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión la importancia que tienen los géneros textuales, en las prácticas de aprendizaje queda todavía un cierto trecho por recorrer. El dominio de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuras textuales (T. A. Van Dijk) como en sus formas de participación (G. Parodi) es una de las bases en que se asienta la capacidad de usar la lengua, como ya puso de relieve M. Bajtín.

> Los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos; difícilmente podría pensarse, de otro modo, en un alumno-usuario de la lengua. (Martín Peris, 2010)

BIBLIOGRAFÍA

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

Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours,* Paris: Armand-Colin.

Bain, D. y B. Schneuwly (1997): "Hacia una pedagogía del texto", *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* 20, 42-49.

Batjín, M. (1979): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

Beaugrande R. A. de, y Wolfgang U. Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999): *Las cosas del decir,* Barcelona, Ariel.

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

Celce-Murcia, M. (2001): "Language teaching approaches: An overview", en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.),* Boston: Heinle & Heinle.

Ciapuscio, G. (1994): *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1994

Ciapuscio, G. (2005): "La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Signos* 38/57, 31-48.

Coirier, P., D. Gaonac'h y J.-M. Passerault (1996) : *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes,* Paris: Armand Colin.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD

y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1985), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español***,** Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Peris, E. (2010): "Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza", en *V Congreso Internacional de la lengua española*, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm>

Swales, J. (1996): *Genre Análisis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

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