

El trabajo con tipos textuales en la clase de ELE¹

Maria Soledad Alén y Julián Martínez Vázquez.

MARÍA SOLEDAD ALÉN: Licenciada en Letras . Investigadora y Orientadora del Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador. Colaboradora Académica Específica de la Dirección de Publicaciones Científicas del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la USAL. Profesora de Español para Extranjeros, nivel Intermedio Alto.

JULIÁN MARTÍNEZ VÁZQUEZ: Licenciado en Letras por la Universidad del Salvador. Orientador en Cursos de Español a Distancia. Profesor de Español en niveles Intermedio Alto y Avanzado. Coautor, junto con Haydée Nieto, del artículo “Análisis del error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel Avanzado”, REDELE N° 7.

En el siguiente artículo vamos a revisar el concepto de tipo textual y analizar, por un lado, su aplicación en la clase de ELE y, por otro, algunas propuestas concretas para el aula que trabajamos como docentes en la USAL.

1. Tipos textuales y secuencias

¿Cómo se define un tipo textual?

Mikhail Bakhtin (1955) ya definía desde la teoría literaria el género discursivo como *un tipo de enunciado relativamente estable, asociado a una práctica específica y a un área de la actividad social*. En el marco de la lingüística del texto, Guiomar Ciapuscio (1994) analiza los términos que se utilizan para designar este objeto: se llama *clase textual* a cada uno de los diferentes tipos de texto que intuitivamente cada hablante conoce y distingue en su propia lengua, sin que medie una teoría explícita. Ese saber le permite identificar que “esto es un cuento”, “esta es una descripción”, “esto es un chiste”. Y la expresión *tipo textual* se emplea como la denominación científica –dentro de la lingüística- de esas clases. Nosotros utilizaremos la expresión *tipo textual* porque es la que se impuso en el ámbito de los

estudios de ELE, y para definir cada tipo consideramos dos aspectos: los rasgos externos a los textos y los rasgos internos.

Como rasgos externos debemos tener en cuenta el contexto, la situación y sus componentes (propósito de la comunicación, emisor y receptor). Como rasgo interno del tipo textual, podemos mencionar la estructura básica que configura el tipo, las fórmulas asociadas, los tiempos y modos verbales característicos, reglas de puntuación adecuadas, etc. En el caso de una carta comercial, por ejemplo, consideramos como rasgo externo la funcionalidad (es decir, el propósito de la carta), quién escribe y a quién se dirige y qué convenciones culturales deben considerarse para tener éxito en la comunicación; en cuanto a los rasgos internos, consideramos el uso de las fórmulas clásicas: *De mi mayor consideración, saluda a usted atentamente*, etc.; la disposición formal y la estructura general del texto (introducción para plantear el tema, desarrollo, conclusión y saludo final); el uso de un registro formal y tiempos verbales acordes; el léxico; etc.

No puede partirse de un solo elemento para establecer una tipología: ni del propósito, ni del formato, ni del destinatario, etc. Continuando con el ejemplo, si partiéramos del propósito, una carta formal no siempre tiene la misma función: puede ser una solicitud, un reclamo, un agradecimiento, etc. No cualquiera será el destinatario; no vamos a escribirle una carta formal de pedido a un familiar. Para definir un tipo textual, entonces, lo relevante es la situación comunicativa con todos sus componentes.

¿Qué es una secuencia?

En su análisis de los tipos textuales prototípicos, M. Adam (1992) retoma la definición de géneros discursivos de Bajtín que ya vimos, según la cual estas unidades son tipos de enunciados relativamente estables que presentan regularidades en cuanto a su composición, pero además Adam observa al texto como una estructura compuesta de secuencias. Una secuencia es una unidad relativamente autónoma respecto del texto o conjunto mayor del que forma parte. Adam identifica cinco secuencias prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógica, cada una con sus propias características estructurales y formales. Teóricos posteriores agregan a esta lista las secuencias de instrucción. Todas ellas pueden alternarse en un tipo textual, subordinarse unas a otras, es decir, pueden coexistir. Una crónica policial tendrá secuencias narrativas (*Una vecina de Belgrano salió de su edificio y encontró el cadáver de un hombre en la vía pública*), descriptivas (*El hombre tendría cerca de 45 años, llevaba pantalón jean azul y camisa blanca, presentaba heridas de bala...*) y en algunos casos puede incluir secuencias dialógicas (*-La semana pasada asaltaron el kiosco de la vuelta- manifestó la vecina, preocupada- Ya ningún barrio es seguro*).

Adam, entonces, separa los objetos en dos planos: por un lado, tenemos los tipos textuales, es decir: actos comunicativos que se producen en la interacción social, dentro de una situación definida y mediante características formales establecidas convencionalmente, con particularidades en cada comunidad; por otro lado, tenemos secuencias que reflejan el modo en que nuestra mente maneja y organiza la información a transmitir: describiendo, argumentando, narrando.

Cabe destacar que cada secuencia adoptará características particulares según el tipo textual del que forme parte; es decir, no es igual narrar dentro de una crónica periodística que dentro de una conversación telefónica entre amigos.

2. La competencia comunicativa

Canale y Swain (1980) entienden la *competencia comunicativa* como el conjunto de sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de uso de las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Más adelante, Canale (1983) distingue cuatro componentes, “cuatro áreas de conocimiento y habilidad: *competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica*.” Por competencia gramatical entiende el dominio de las reglas morfosintácticas y léxicas; la competencia sociolingüística abarca el conocimiento de reglas socioculturales de uso, es decir, en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. La competencia discursiva está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto coherente y cohesivo. Por último, la competencia estratégica es la que se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras o la insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica).

Canale, además, afirma que “*Un enfoque comunicativo [aplicado a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras] es [...] un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación*”.

Bachman (1990), por su parte, en su explicación de lo que denomina “habili-

dad comunicativa del lenguaje" considera distintos componentes. Mencionamos en particular dos de ellos: "*la competencia de la lengua consta de dos tipos de competencia, la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa incluye el conocimiento utilizado para crear o reconocer enunciados gramaticalmente correctos, para comprender su contenido proposicional y para organizarlos para formar textos orales y escritos. La competencia pragmática incluye los tipos de conocimiento que, además de la competencia organizativa, son empleados en la realización e interpretación contextualizada de actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso*". El autor se refiere a otro componente al que llama **competencia estratégica**, "*que lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar la meta comunicativa*".

El enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas se desprende de este marco teórico y se basa en el trabajo con situaciones comunicativas reales en las que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa. Una situación real de comunicación supone un contexto, interlocutores, un propósito, y, por lo tanto, un tipo textual vigente en la sociedad donde esa lengua se habla. Es imposible para un docente de cualquier lengua segunda o extranjera pensar en un enfoque comunicativo sin considerar el trabajo con los distintos tipos textuales. Asimismo, si uno trabaja con ellos, la ejercitación en la producción y comprensión de las diferentes secuencias señaladas previamente se vuelve indispensable para el manejo adecuado de los mismos por parte de los estudiantes.

3. El trabajo con los tipos textuales en el aula

Ahora nos vamos a centrar en las diferentes instancias a partir de las que trabajamos los tipos textuales escritos en el aula de ELE (instancias que no son necesariamente consecutivas).

- *Lectocomprepción y presentación del tipo textual:*

Si aspiramos a que los alumnos produzcan un determinado tipo textual, es indispensable que con anterioridad se haya presentado el tipo y sus características particulares y se lo haya trabajado, en lo posible, desde la lectocomprepción.

Toda tarea de lectocomprepción debería comenzar con una actividad previa de anticipación en la que se introduce de manera general el tema a través de preguntas orales o disparadores (como chistes, publicidades, historietas) para que los alumnos puedan anticipar y formular diferentes hipótesis sobre lo que van a leer. Esta actividad apunta más al tema que al tipo de texto.

- Lectura: Identificación de la situación comunicativa, interlocutores y propósito. Comprensión del contenido.

Para comprender el texto dado de manera completa, es necesario que los alumnos identifiquen y analicen los diferentes componentes que hacen a ese tipo textual:

- 1- Identificación de elementos contextuales: posicionamiento del emisor, referencias al interlocutor, cuestiones culturales (saludos en los mails, introducción y explicaciones, etc.).
- 2- Identificación de elementos formales y discursivos: fórmulas fijas, signos de puntuación, disposición y estructura, conectores del hilo del discurso, progresión temática, estrategias (preguntas retóricas, exemplificación, refutaciones, etc.)
- 3- Identificación de elementos gramaticales propios de ese tipo textual (por ejemplo, modos y tiempos verbales, formas pasivas, subordinadas temporales, léxico, etc.).

Es posible, en los niveles más altos, trabajar con un apunte teórico en el que se describan y exemplifiquen diferentes tipos textuales, tanto para analizar en clase, como para que los alumnos tengan como material de consulta.

- Producción

Para trabajar la producción de un determinado tipo textual se parte de una consigna en la que se explica el tipo de texto que los alumnos deben producir y se aclara la situación comunicativa, el emisor, el interlocutor y el propósito.

Si bien todos los alumnos traen un conocimiento intuitivo de los distintos tipos textuales (como ya mencionamos en el punto I), y en la mayoría de las lenguas tienen características similares, este conocimiento intuitivo no basta. Aunque parezca una obviedad decir que no se le puede pedir al alumno que haga algo que no le enseñamos cómo hacer, muchas veces los docentes de ELE confiamos demasiado en ese saber intuitivo que suponemos que los alumnos tienen, y pedimos tipos textuales que no fueron presentados ni trabajados previamente desde la comprensión. En muchos casos, además, no nos detenemos en las particularidades que ese tipo de texto puede tener en cada comunidad lingüística (por ejemplo, no son iguales los correos electrónicos entre latinos que entre sajones.). Contar con un apunte teórico, como el que mencionamos anteriormente para los niveles más altos, es una forma de subsanar este problema.

-Trasposición textual o genérica:

Este tipo de tarea es sumamente útil porque integra la lectocomprensión con la producción escrita, por un lado, y el trabajo con dos tipos textuales diferentes por otro. A partir de un tipo de texto dado, se les pide a los alumnos que extraigan determinada información y con ella produzcan otro tipo textual (tipo que ya conocen). Por ejemplo: se les da un cuento y a partir de él tienen que escribir una crónica periodística. Se les da la letra de un tango y a partir de ella tienen que escribir una carta formal. Se les da un artículo periodístico y a partir de él deben escribir una carta de lectores. Se les da una guía instructiva y a partir de ella deben escribir un diálogo telefónico.

4. El trabajo con las secuencias en el aula

Por lo general, los docentes de ELE están acostumbrados al trabajo con las diferentes secuencias (aunque no necesariamente lo llamen así) y muchas veces lo confunden con el trabajo con tipos textuales. Es decir, creen que al trabajar narraciones aisladas o descripciones, están trabajando géneros discursivos y adoptando un enfoque comunicativo, pero no es así. Sin el marco de una situación comunicativa real, no hay tipo textual ni enfoque comunicativo.

La secuencia debe trabajarse como una etapa de un proceso más abarcador (aunque se trabaje de manera aislada), teniendo siempre como objetivo final su integración en la producción de distintos tipos textuales.

Por ejemplo, para comprobar la lectocomprensión y como ejercicio de producción, solemos pedirles a los alumnos que contesten de manera escrita u oral diferentes preguntas. Para hacerlo deben recurrir a diferentes secuencias. Si consideramos el trabajo en clase en el nivel Avanzado de la USAL con el cuento *La Intrusa*, de Borges, el profesor puede ejercitarse las distintas secuencias mediante las siguientes preguntas:

¿Cómo eran los hermanos Nilsen? (secuencia descriptiva); *¿Qué ocurrió luego de la llegada de Juliana a la casa de los hermanos Nilsen?* (secuencia narrativa); *¿Tenía Juliana o no la posibilidad de escapar de su destino? ¿Por qué?* (secuencia argumentativa).

Asimismo, en la ejercitación de determinados temas gramaticales se trabajan, también, las distintas secuencias. Por ejemplo: trabajamos la secuencia narrativa cuando, para practicar los usos de los pretéritos del indicativo, se les da un cuento a los alumnos y estos deben llenar los espacios en blanco con los verbos en el tiempo correcto; la secuencia argumentativa, cuando se ejercitan estructuras de subjun-

tivo específicas para argumentar; la secuencia descriptiva, cuando trabajamos léxico o preposiciones de lugar.

Para diferenciar, entonces, el trabajo con secuencias del trabajo con tipos, daremos otro ejemplo a partir del cuento *La Intrusa*, en el que se ejercita un tipo textual: la carta informal. Se les pide a los alumnos que escriban una carta de Juliana a una amiga en la que le cuente sus temores por los celos y las peleas que ha provocado entre los hermanos. Como vemos, la consigna y la lectura del cuento proporcionan una situación definida que da lugar a un tipo textual -la carta- en el cual mayormente habrá secuencias narrativas, aunque puede haber pequeñas argumentaciones en las que Juliana considere si le conviene o no huir de la casa, y también habrá eventualmente alguna descripción de los hermanos o de su vida cotidiana.

5. ¿Qué tipo textual trabajamos en cada nivel?

En niveles iniciales, un enfoque meramente gramatical puede hacernos desestimar o postergar el trabajo con ciertos tipos textuales por considerar que su producción implica estructuras demasiado complejas. Pensemos en la argumentación: su práctica suele restringirse a cartas de lectores, discusiones orales, etc., tipos que vinculamos en exceso al uso del modo subjuntivo, motivo por el cual es inusual en los primeros niveles. Sin embargo, debemos tener en claro que nuestro objetivo pedagógico (por ejemplo, en el nivel inicial) es el siguiente: que los alumnos logren manejarse en situaciones básicas de comunicación de nuestra comunidad lingüística. Y, justamente, tanto dar y pedir instrucciones como manifestar una opinión que se diferencie de otras son situaciones básicas de comunicación en las que los alumnos se manejan. No deberíamos postergar su ejercicio. Si adecuamos las consignas a los objetivos de cada curso, podemos trabajar la mayoría de los tipos en todos los niveles. Obviamente, los alumnos de los niveles más bajos contarán con estrategias más rudimentarias para expresarse que los de cursos más avanzados.

Ya en los niveles iniciales los alumnos trabajan con las secuencias que hemos mencionado: pueden realizar descripciones y narraciones básicas, dar instrucciones, incluso expresar preferencias, acuerdo o desacuerdo. La posibilidad de que estas secuencias que los alumnos ya trabajan puedan incluirse en situaciones concretas de comunicación y por ende en tipos textuales determinados depende de la consigna que el docente plantee.

Veamos un ejemplo: en el nivel Inicial para trabajar la argumentación, imaginamos un foro de Internet en el que se discute un tema determinado (opinión sobre una película, recorridos turísticos de Argentina o Buenos Aires, ecología, etc.) y solicitamos a los alumnos que participen en él y manifiesten su opinión usando

expresiones del tipo *creo que sí, creo que no, estoy de acuerdo porque..., no estoy de acuerdo*, etc.

Ahora bien, el hecho de que el abanico de tipos textuales que se pueden trabajar en los diferentes niveles es mayor al que comúnmente creemos, no obstante para que ciertos tipos estén íntimamente ligados a ciertas estructuras y nociones gramaticales, y sea aconsejable, por lo tanto, trabajarlos con mayor énfasis en un nivel que en otro. Es decir, un tipo textual como una carta de lectores en la que se argumente a partir de un artículo de opinión dado, se reservará para los niveles más avanzados. La mayoría de las estructuras que un nativo utiliza al argumentar no están al alcance de un alumno de los niveles iniciales, y deberá trabajar con ellas en los niveles superiores.

6. Ejemplos de actividades comunicativas basadas en el trabajo con tipos textuales.

A continuación analizaremos tres actividades que corresponden a diferentes niveles de los cursos cuatrimestrales de Español de la USAL, y compartiremos una producción de los alumnos.

Actividad 1

La siguiente actividad figura en el nivel Intermedio Alto en el módulo introductorio del manual y es parte del repaso general del nivel anterior, Intermedio, que se da durante las dos primeras semanas de clase. Es una actividad de producción en la que se trabaja el tipo textual autobiografía y se toma como modelo un texto de Julio Cortázar. Como se verá en este caso, se incluyen en el manual las preguntas de anticipación que preparan a los estudiantes para la lectura del texto. El docente aprovecha para dar ciertas características particulares de la escritura de Cortázar, de modo que los alumnos puedan introducirse con mayor facilidad en el universo de este autor, que seguirán leyendo a lo largo del curso.

AUTOBIOGRAFÍA: JULIO CORTÁZAR

- ANTES DE LEER: ¿Conocés a algún escritor argentino? ¿Qué leiste? ¿Y de Julio Cortázar sabés algo?

- LEEMOS

"Naci en Bruselas, en agosto de 1914. Signo astrológico, Virgo: por consiguiente, asténico, tendencias intelectuales, mi planeta es Mercurio y mi color el gris (aunque en realidad me gusta el verde). Mi nacimiento fue un producto del turismo y la diplomacia; a mi padre lo incorporaron a una misión comercial cerca de la delegación argentina en Bélgica, y como acababa de casarse, se llevó a mi madre a Bruselas. Me tocó nacer en los días de la ocupación de Bruselas por los alemanes, a comienzos de la primera guerra mundial. Tenía casi cuatro años cuando mi familia pudo volver a la Argentina; hablaba sobre todo francés, y de él me quedó la manera de pronunciar las "r" que nunca pude quitarme.

Crecí en Banfield, pueblo suburbano de Buenos Aires, en una casa con un gran jardín lleno de gatos, perros, tortugas y cotorras; el paraíso. Pero en ese paraíso yo no era Adán, en el sentido de que no guardo un recuerdo feliz de mi infancia; demasiadas servidumbres, una sensibilidad excesiva, una tristeza frecuente, asma, brazos rotos, primeros amores desesperados (*Los venenos* es muy autobiográfico).

Estudios secundarios en Buenos Aires: maestro normal en 1932, profesor normal en Letras en 1935, primeros empleos, cátedras en pueblos y ciudades de campo, paso por Mendoza en 1944-45, después de siete años de enseñar en escuelas secundarias. Renuncia a raíz del fracaso del movimiento antiperonista en el que anduve metido, vuelta a Buenos Aires. Ya llevaba diez años escribiendo, pero no publicaba nada o casi nada (el tomito de sonetos, quizá un cuento).

De 1946 a 1951, vida porteña, solitaria e independiente; convencido de ser un solterón irredimible, amigo de muy poca gente, melómano, lector a jornada completa, enamorado del cine, burguesito ciego a todo lo que pasaba más allá de la esfera de lo estético. Traductor público nacional, gran oficio para una vida como la mía en ese entonces, egoístamente solitaria e independiente. A todo esto *Perón / Perón / qué grande sos*, etc., los altoparlantes en la esquina de mi estudio, exasperación creciente: en noviembre de 1951 vendí todo lo que tenía y me vine a París. El resto usted lo conoce, es *Rayuela* a ratos, es mi mujer, y millares de hoteles, paisajes, exploración de Europa y de buena parte del mundo...".

[*Carta a Graciela de Sola, 3 de junio de 1967*]

La lectura se realiza en clase para que el docente pueda ir aclarando todos los datos que surgen sobre la historia y la vida en Argentina. Luego se solicita a los alumnos que, siguiendo la estructura del texto dado, realicen la siguiente producción:

- DESPUÉS DE LEER

Realizá una breve autobiografía para presentarte en tu clase de ELE siguiendo la misma estructura de la anterior.

Naci en... Signo Astrológico... por consiguiente... Mi nacimiento fue...

Me tocó nacer en... Tenía casi... años cuando... Crecí en... Estudios secundarios en... Primeros empleos... Desde... hasta...

Esta actividad se utiliza en las primeras clases del nivel, pues sirve para conocer a los alumnos y a ellos les permite presentarse de una manera creativa. En la consigna se incluyen estructuras gramaticales a seguir que orientan al alumno (uso de la primera persona del singular, uso de tiempos pretéritos, inclusión de secuencias descriptivas y narrativas, etc.). Dichas estructuras son señaladas de manera explícita por el docente.

La consigna también les da un propósito, un objetivo determinado: su texto tiene que servir para presentarse a un público preciso: los otros estudiantes y el docente. De esta manera, la producción de los alumnos, establecida la situación comunicativa (emisor, receptor, propósito, información a transmitir), se constituye en un tipo textual.

Actividad 2

La siguiente actividad figura en el nivel Intermedio. Es una actividad de trasposición textual en la que a partir de la lectura de una noticia periodística se solicita a los alumnos que redacten una carta de lectores en la que manifiesten su opinión con respecto a la decisión tomada por la jueza.

Previo a la lectura del artículo, el docente introduce el tema mediante una serie de preguntas de anticipación (*¿Bajaron alguna vez música de Internet? ¿De manera legal o ilegal? ¿Con cuánta frecuencia? ¿Qué opinan al respecto?*). La lectura del artículo se realiza de manera individual por parte de los alumnos - ya que el texto no presenta mayores dificultades -, y el docente, posteriormente, aclara las dudas de léxico y gramática que pudieran surgir. A continuación, se plantea la consigna de producción. Los alumnos, en una actividad previa, leyeron diferentes modelos de cartas de lectores a diferentes medios y analizaron sus componentes: emisor, receptor, propósito, estructura general (introducción y delimitación del

tema, desarrollo, conclusión y saludo final), registro, fórmulas convencionales, etc.

Presentamos el texto dado y la consigna de trabajo:

Texto dado:

Jueves 2 de noviembre de 2006

Noticias | Tecnología | Nota

Para una jueza española, no es delito “bajar” música de Internet

Absuelven a un hombre acusado de violar el derecho de propiedad intelectual por descargar discos de redes P2P, tras considerar que no buscaba con ello un beneficio económico

MADRID (Reuters) - La jueza del Juzgado de lo Penal número 3 de Santander ha absuelto a un ciudadano acusado de un delito contra la propiedad intelectual por descargarse música en Internet e intercambiarla con otros usuarios, al considerar que no pretendía obtener beneficios económicos y que su actividad es compatible con obtener copias para uso privado.

La sentencia considera probado que un ciudadano de 48 años nacido en Santander sin antecedentes penales, “a través de sistemas de descargas de archivos de Internet obtenía copias exactas de álbumes musicales (...) y mediante su intervención en chats ofrecía o cambiaba a otros usuarios de Internet, en todo caso sin mediar precio”.

Por ello, el ministerio fiscal lo consideraba autor de un delito continuado contra la propiedad intelectual y pedía dos años de prisión y una multa de 16 meses a 15 euros diarios, así como que indemnizase a la Asociación Fonográfica y Videográfica Española (AFYVE).

El acusado hizo una “ostentosa proclamación de (...) que su intención no es en ningún caso comercializar con el material audiovisual del que dispone, sino simplemente hacerse con copias de productos que le interesan”, dijo la jueza.

Por ello, su actividad “entra en conexión con la posibilidad que el art. 31 de la Ley de Propiedad Intelectual establece de obtener copias para uso privado sin autorización del autor”.

“Entender lo contrario implicaría la criminalización de comportamientos socialmente admitidos y además muy extendidos, en los que el fin no es en ningún caso el enriquecimiento ilícito”, concluye.

“¿Alguien piensa en los músicos y en el dinero que pierden?” preguntó el vocero de la AFYVE.

Consigna de trabajo:

*A partir del artículo escribí una carta de lectores al diario *La Nación* en la que manifiestes tu opinión con respecto a la decisión de la jueza.*

Actividad 3

La siguiente actividad se da en el nivel Avanzado, en el Seminario de Jorge Luis Borges. Es también una actividad de trasposición textual en la que se parte de la lectura del cuento *Emma Zunz*, que termina con un hecho delictivo, y se solicita a los alumnos que, a partir del mismo, redacten una crónica periodística.

La lectura del cuento se realiza en clase y el docente aprovecha para dar las explicaciones necesarias con respecto al léxico, las estructuras gramaticales, los elementos socioculturales, y el estilo y temáticas de Borges.

Previamente los alumnos analizaron, junto con el docente, una crónica policial auténtica, y en esa oportunidad se les solicitó que redactaran el mismo tipo textual a partir del cuento *El encuentro*; de manera que ya se encuentran familiarizados con las características del tipo. Presentamos la consigna de la actividad, un ejemplo de producción de un grupo de alumnos del nivel, y el posterior análisis.

Consigna

Escriba una crónica periodística en la que se narre el hecho policial confesado por Emma.

Producción:

LA NACIÓN / POLICÍA / DOMINGO 17 DE ENERO DE 1922
BUENOS AIRES
EL DUEÑO DE LA TEJEDURÍA ENCONTRADO MUERTO EN SU OFICINA

Una empleada vino bajo el pretexto de hablar sobre la futura huelga cuando su jefe la violó.

El 16 de Enero, Señor Loewenthal, al oír de una futura huelga, llamó a una empleada de su fábrica bajo el pretexto de conversar sobre el pendiente paro. Emma Zunz aceptó la invitación de venir a su oficina.

Al llegar, Loewenthal negó a hablar sobre la fábrica sino empezó a hablar con ella sobre temas íntimos. Se acercó a ella y le rasgó su ropa mientras la bloquéó sobre la pared. Ella tuvo la suerte de escaparse de los brazos de su violador, y logró alcanzar el revólver que estaba escondido en el escritorio. Lo agarró, disparó, y de legítima defensa le mató. La policía sigue con sus investigaciones.

Diario La Nación. Domingo 17 de enero de 1922

Análisis

En este texto, efectuado en forma colaborativa por un grupo de tres estudiantes del seminario "Borges", notamos, en primer lugar, una preocupación visible por el diseño de lo que es una crónica periodística: fechan la noticia, aclaran la ubicación del hecho al comienzo (Buenos Aires), utilizan distintos tamaños de letra para título, copete y cuerpo, etc. Comprenden cuál es el tipo textual solicitado en la consigna y, además, demuestran comprensión lectora, pues en lo que se refiere al desenlace del cuento no cometan errores ni omisiones, y lo que tiene que mencionarse a nivel narrativo se menciona.

No obstante, observamos algunas inadecuaciones que pasamos a detallar. Más allá de la falta de artículo en el sintagma "Señor Loewenthal" (error de sintaxis por omisión de artículo en SN determinado), difícilmente se cite a una persona implicada en un hecho delictivo sin mencionar su nombre de pila y sin dar una descripción más detallada: "el sr. Aaron Loewenthal, de 72 años, que se desempeñaba como jefe de la planta sita en calle...". Este es un error discursivo que tiene que ver con lo esperable en una crónica: una descripción objetiva y detallada que ayude a caracterizar a los involucrados en el hecho. En esta producción, entonces, la secuencia narrativa es hegemónica, en desmedro de componentes descriptivos que deberían entrelazarse ante la mención de Emma, del sr. Loewenthal, de la fábrica, etc.

Hay también un error de deixis en el uso de "venir" en vez de "ir", que, en realidad, podemos clasificar como error léxico.

Bibliografía

- AA.VV., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, 1990.
- AA.VV., *FORMA 7: Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid, SGEL, 2004.
- ADAM, J - M: *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan Université, 1992.
- BACHMAN, L.F. (1990): "Habilidad lingüística comunicativa", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- BAJTÍN, M., "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BERNARDEZ, E. (Ed.), *Lingüística del Texto*. Madrid, Arco Libros, 1987.

- CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- CASSANY, Daniel, *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco Libros, 2005.
- CIAPUSCIO, Guiomar, *Tipos Textuales*. Buenos Aires, Eudeba, 1994.
- DUCROT, O. (1984), *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós, 1986.
- GRIFFIN, Kim, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE.
- MAINGUEAU, D. (1976), *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980.
- VAN DIJK, T., *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra, 1980.
- VAN DIJK, T., *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós, 1978. (Cap.1, 2, 3,5.)

Notas

1. Este trabajo es parte de la Ponencia presentada en el III Coloquio CELU, organizado por la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad del Salvador, agosto de 2007.