



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

**JOSIMAR SOARES DA SILVA**

**DIDÁTICA DE LENGUA CASTELLANA: LA ESCRITURA Y LA  
ORALIDAD EN DISTINTOS NIVELES DE APRENDIZAJE.**

**CAMPINA GRANDE – PB  
NOVIEMBRE/2012**

**JOSIMAR SOARES DA SILVA**

**DIDÁCTICA DE LENGUA CASTELLANA: LA ESCRITURA Y LA  
ORALIDAD EN DISTINTOS NIVELES DE APRENDIZAJE.**

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Letras – Língua Espanhola oferecido pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência parcial a fim de obter o título de graduado.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Ms. Thays Keylla Albuquerque

**CAMPINA GRANDE – PB**

**NOVIEMBRE/2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S586i

Silva, Josimar Soares da.

Didáctica de lengua castellana [manuscrito]: la escritura y la oralidad en distintos niveles de aprendizaje / Josimar Soares da Silva. – 2012.  
53 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Thays Keylla de Albuquerque, Departamento de Letras”.

1. Língua Espanhola 2. Ensino-Aprendizagem  
3. Didática I. Título.

21. ed. CDD 372.65

**JOSIMAR SOARES DA SILVA**

**DIDÁTICA DE LINGUA CASTELLANA: LA ESCRITURA Y LA  
ORALIDAD EN DISTINTOS NIVELES DE APRENDIZAJE.**

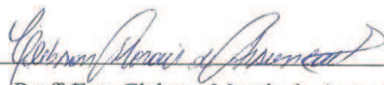
Trabalho Monográfico aprovado em: 30 de novembro de 2012

**TRIBUNAL**



---

Prof<sup>ª</sup> Ms. Thays Keylla de Albuquerque  
Orientadora



---

Prof<sup>º</sup> Esp. Clebson Moraes de Assunção  
Examinador



---

Prof<sup>ª</sup> Ms. Roberta Rosa Portugal  
Examinadora

Media: 10,0

**CAMPINA GRANDE – PB**

**NOVIEMBRE/2012**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por haberme dado sabiduría, fuerza de voluntad, seriedad, paciencia, humildad y coraje para seguir mi caminata como Educador.

A mis queridos y amados padres João Soares da Silva y Josefa Barbosa da Silva que siempre están dispuestos a ayudarme en el descorrer de mi vida estudiantil y que me incentivaron para concluir mis estudios.

A prof<sup>a</sup>. Ms.Thays Keylla de Albuquerque, por su dedicación, por su paciencia y esfuerzo en ayudarme a desarrollar este trabajo. Mi gratitud por ser, además de orientadora, una amiga y una persona singular.

A mis compañeros de aula que dividieron sus experiencias diariamente unos con los otros, y que fortalecen a cada día nuestra formación profesional, además, la amistad y los momentos felices y angustiantes de la caminata.

A todos que componen el cuerpo docente de la UEPB, que siempre nos ayudaron y principalmente contribuyendo en nuestra enseñanza-aprendizaje.

A todos que contribuyeron directamente o indirectamente en esta fase de nuestro proceso de aprendizaje.

## RESUMEN

El aprendizaje de idiomas gana un gran impulso en la contemporaneidad de la globalización. Vivimos un interés constante entre profesores e investigadores que buscan medios que propicien al estudiante una adquisición y un aprendizaje de la LM (Lengua Meta), en nuestro caso específico, del idioma castellano. En contrapartida, en la red pública brasileña notamos las dificultades encontradas en el desarrollo de la enseñanza de ELE. Los aprendientes apuntan una serie de obstáculos para el aprendizaje de lengua castellana u otra lengua extranjera, afirman que están enfadados de rellenar huecos, hacer traducciones, confeccionar listas de vocabularios, conjugar verbos aislados y todo fuera de contexto para simplemente hacer una evaluación para obtener nota. Partiendo de los documentos y de las tendencias de enseñanza de ELE, y de la realidad caótica de la escuela pública en Brasil, listamos los principales objetivos para la programación de planes de enseñanza, que son: proponer el desarrollo de las habilidades lingüísticas; trabajar mediante tareas; desarrollar la oralidad y la escrita en lengua castellana; crear posibilidades de comunicación con los aprendientes para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, los principales objetivos en este trabajo son: conocer los métodos de enseñanza y aprendizaje de ELE; conceptuar la competencia comunicativa y como los aprendices adquieren esta capacidad. Proponer secuencias didácticas en clases de ELE; investigar la aplicación de diversas propuestas para trabajar las destrezas lingüísticas; analizar el proceso de aprendizaje de ELE a través de la expresión escrita y oral. Para las consideraciones teóricas nos basamos en varios teóricos, por ejemplo: BORDÓN (2006) - la competencia comunicativa; CASSANY (2005) - la expresión escrita; GOMÉZ CASÁN & DEL MAR MARTÍN (1990) - la expresión oral; BRUNO GALVÁN (2010) – propuestas didácticas. Nuestro análisis, así, nos mostró que a través de los géneros discursivos y con una forma adecuada de programar las clases es posible el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales, además de las dos nuevas: la interacción y la mediación. Con eso, la enseñanza de la lengua castellana, en esta perspectiva, propicia al estudiante el desarrollo cognitivo y el dominio de las habilidades tradicionales de comprensión y expresión en el aprendizaje de lengua extranjera. Y como era esperado, notamos que el uso de los géneros discursivos en clases de ELE contribuye a los aprendices para el dominio de la competencia comunicativa, para que ellos se expresen y se comuniquen de manera eficiente en lengua castellana.

**PALABRAS CLAVE:** Oralidad y escritura; Competencia Comunicativa; Propuesta Didáctica.

## RESUMO

A aprendizagem de idiomas ganha um grande impulso na contemporaneidade da globalização. Vivemos uma época de interesse constante entre professores e pesquisadores que buscam meios que propiciem ao estudante uma aquisição e uma aprendizagem da LA (língua alvo), em nosso caso específico, do idioma castelhano. Em contrapartida, na rede pública brasileira notamos as dificuldades encontradas no desenvolvimento do ensino de ELE. Os aprendizes apontam uma série de obstáculos para a aprendizagem tanto da língua castelhana como de outras línguas estrangeiras, afirma que estão cansados de completar espaços, fazer traduções, confeccionar listas de vocabulários, conjugar verbos isolados e tudo fora de contexto para simplesmente fazer uma avaliação para obter nota. Partindo dos documentos oficiais e das tendências de ensino de ELE, e da realidade caótica da escola pública no Brasil, listamos os principais objetivos para a programação de planos de ensino, que são: propor o desenvolvimento das habilidades linguísticas; trabalhar mediante tarefas; desenvolver a oralidade e a escrita na língua castelhana; criar possibilidades de comunicação com os aprendizes para o desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, os principais objetivos neste trabalho são: conhecer os métodos de ensino e aprendizagem de ELE; conceituar a competência comunicativa e como os aprendizes adquirem esta capacidade; propor sequências didáticas em aulas de ELE; investigar a aplicação de diversas propostas para trabalhar as habilidades linguísticas; analisar o processo de aprendizagem de ELE através da expressão escrita e oral. Para as considerações teóricas nos baseamos em vários teóricos, por exemplo: BORDON (2006) – a competência comunicativa; CASSANY (2005) – a expressão escrita; GOMÉZ CASAÑ & DEL MAR MARTIN (1999) – a expressão oral; BRUNO GALVAN (2010) – propostas didáticas. Nossa análise, assim, nos mostrou que através dos gêneros discursivos e com uma forma adequada de programar as aulas é possível o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas tradicionais, ademais das duas novas: a interação e a mediação. Com isso, o ensino da língua castelhana, nesta perspectiva, propicia ao estudante o desenvolvimento cognitivo e o domínio das habilidades tradicionais de compreensão e expressão na aprendizagem da língua estrangeira. E como era esperado, notamos que o uso dos gêneros discursivos nas aulas de ELE contribui aos aprendizes para o domínio da competência comunicativa, para se expressarem e se comunicarem de maneira eficiente em língua castelhana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade e escritura; competência comunicativa; propostas didáticas.

## SUMÁRIO

<b>RESUMEN</b> .....	05
<b>RESUMO</b> .....	06
<b>1 PALAVRAS INICIALES</b> .....	08
<b>2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA</b> .....	10
2.1 El método Gramática-Traducción (G-T).....	11
2.2 El método Directo.....	12
2.3 El método Audiolingual.....	13
2.4 Enfoque Comunicativo.....	14
2.5 Enfoque por Tareas.....	16
2.6 Competencia Comunicativa.....	17
<b>3 LAS DESTREZAS Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS</b> .....	20
3.1 Importancia de las cuatro destrezas y su aplicación.....	21
3.2 la escritura en la enseñanza de idiomas.....	25
3.3 La evaluación de la destreza de expresión escrita.....	28
3.4 La oralidad en la enseñanza de idiomas.....	29
3.5 Las actividades de la expresión oral.....	32
3.6 La evaluación de la expresión oral.....	34
<b>4 PROPUESTAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE GÉNEROS DISCURSIVOS</b> .....	35
<b>5 CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	38
<b>6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	39
<b>7 ADJUNTOS</b>	



## 1 PALABRAS INICIALES

La enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera) a lo largo del tiempo sufre profundos cambios que son notables en el cotidiano de los maestros que están actuando en las escuelas públicas y en institutos privados. A todo momento los estudiantes dicen que están enfadados de aprender solamente listas y más listas de vocabularios, rellenar huecos y, principalmente, hacer traducciones. Según ellos lo que quieren aprender mismo es hablar y escribir correctamente.

En este sentido, planteamos este trabajo, en el cual los objetivos son: introducir las destrezas tradicionales (oír, leer, hablar y escribir), como también las dos nuevas destrezas (interacción y mediación) y su aplicación a través de géneros discursivos en clases de ELE (Español como Lengua Extranjera); proponer el trabajo con géneros discursivos para el desarrollo de las destrezas de expresión (oral y escrita); evaluar la oralidad y la escrita a través de las producciones en la LM ( Lengua Meta).

Al considerar el interés de los estudiantes en dominar la oralidad y la escritura en la lengua extranjera, nosotros nos motivamos a desarrollar esta investigación e intentar buscar a través de métodos innovadores una contribución para mejorar el proceso de enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas.

Comprendemos que la metodología de ELE debe estar basada en una didáctica favorable para el aprendizaje de la oralidad y de la escritura, con énfasis para el uso de los géneros discursivos. Así, valoramos el interés en usar materiales que son propicios para la adquisición de la competencia oral y escrita en la lengua extranjera, ya que tradicionalmente estas destrezas no son cultivadas en la escuela pública como también en institutos privados.

Con eso, estructuramos nuestra investigación en tres fases: en el primer momento, analizamos la parte teórica sobre el tema, buscamos apuntar los principales fundamentos para nuestro análisis y, sobre todo, apuntar conceptos enraizados de la línea investigada. En esta parte inicial abordamos los principales métodos de enseñanza y sus principales contribuciones para la enseñanza de lengua extranjera, específicamente la lengua española.

En el segundo momento buscamos fundamentar nuestro trabajo a partir de autores expertos en el asunto, trabajando con teóricos que investigan sobre la temática del trabajo, entre ellos: Geraldo Peçanha Almeida (2007), Teresa Bordón (2006), M. Ravera Carreño (1990), Isabel Santos Gargallo (2004), Francisco Luiz Hernández Reinoso (2000), Cassany (2005), Gómez Casán & Del Mar Martín (1990), Bruno Galván, (2010). Además de los documentos oficiales para la enseñanza de lengua extranjera: “Los Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio” (1999), “Orientações para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias” (2006), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (1996), “Plan Curricular del Instituto Cervantes” (1994), el “Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (Consejo de Europa, 2002).

Por fin, abordamos las principales dificultades y facilidades, para la concretización de la investigación. Apuntamos las principales contribuciones para los profesores, los futuros profesores, los estudiantes, los investigadores acerca de trabajar con los métodos integrados, con las destrezas y con los géneros discursivos a través de propuestas didácticas pasivas de ser concretizadas en el aula. Además, dejamos la contribución de este estudio para todos que quieren un aporte para basarse en la enseñanza de idiomas.

Pretendemos con esta investigación contribuir para la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes brasileños en el sentido del trabajo metodológico con el desarrollo de las destrezas de expresión (oral y escrita), como también producir un material que sea fuente de investigación para otros educadores y que contribuya para la enseñanza de la lengua española.

## 2 METODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Desde la génesis de la enseñanza de lenguas extranjeras, investigadores hacen búsquedas por medios eficaces para enseñar idiomas. Es notable la influencia de varios métodos que son conocidos hasta hoy en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Para comprender este proceso evolutivo de la enseñanza a partir de los métodos es coherente conocer y aclarar sus conceptos.

Sobre los métodos, señalamos conceptos clave que constituyen un punto central de aclaración para los docentes de lengua extranjera, son ellos: método, metodología, técnica y conocimiento. Estos elementos van a servir para una comprensión detallada de los procesos de adquisición de un idioma extranjero.

Podemos comprender por el término método, según la Real Academia Española (RAE, 2001), que es un procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla, reflejando un procedimiento organizado que conduce a un cierto resultado. Siendo así, es un camino para llegar a algún lugar, es decir, cómo hacer para llegar ha determinado lugar, verificamos que el método es el camino para llegar donde se determina. Como estamos tratando de métodos de enseñanza y aprendizaje vamos definir otro término que está en el hilo conductor en relación con los métodos: el concepto de metodología.

Metodología, para la Real Academia Española (RAE, 2001), se refiere al “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”. Además de trabajar con los conceptos de métodos y metodología, por consiguiente tenemos, el uso de una técnica. La técnica es como se hace algo para obtener un resultado favorable, o sea, juntar los elementos para producir conocimiento, la Real Academia Española (RAE, 2001) apunta que es el “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte”.

Cuando sumamos los métodos, las metodologías, las técnicas, en este proceso producimos lo que llamamos conocimiento y para hablar de conocimiento debemos tener en cuenta cuatro elementos esenciales para su producción que son: sujeto, objeto, operación y representación. Según la Real Academia Española (RAE, 2001)

conocimiento es: “cada una de las facultades sensoriales del hombre en la medida en que están activas”. A partir de la activación de estos elementos enlechados anteriormente para el proceso de producción de conocimiento, observamos que su origen empieza en la percepción sensorial, en que va desarrollándose en la mente de los aprendices y después llega al entendimiento. A través del uso del raciocinio perceptivo la comprensión podrá en este sentido concluirse en la razón.

Veamos ahora los principales métodos utilizados en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras aportados por la psicología, desde el origen hasta los días actuales. Destacamos: el método Gramática-Traducción (G-T); el método Directo; el método Audio-lingual; el enfoque Comunicativo y el enfoque por Tareas.

## 2.1 EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN (G-T)

El método Gramática-Traducción es el más viejo de todos los métodos que perduró por todo el siglo XVIII y una gran parte del siglo XIX y XX, sus orígenes se deben a las escuelas de latín donde se enseñaba latín y griego a través de la traducción de textos religiosos. Y más adelante también son enseñadas otras lenguas modernas como francés, alemán e inglés. En este método su manera de enseñanza se constituye en enseñar la L2 (segunda lengua) de acuerdo con la L1 (primera lengua).

La información para hacer comprender un texto o una palabra es hecha a través de explicaciones en la lengua materna del alumno. Es decir, para Hernández Reinoso (2000, p. 142) [...] en él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción.” Entonces, en este método, los alumnos hacen una memorización de un índice de palabras, conociendo solamente el vocabulario y las reglas necesarias para hacer una junción de palabras en una frase y ejercicios de traducciones para conocer las nuevas palabras de la lengua meta.

Como afirma Hernández Reinoso (2000, p. 142-143): “La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua

en general.” Este método tenía como objetivo hacer traducciones y comparaciones de textos no llevando en consideración el contexto. La traducción servía como técnica para explicar las palabras, frases y estructuras fuera del contexto. Los seguidores defendían que para explicar mejor el contenido deberían empezar con la lengua materna. Así, para Hernández Reinoso (2000, p. 143), “para los seguidores la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera (LE), era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego sus equivalentes en la LE.”

Por lo tanto, es un método que fue favorable para la enseñanza- aprendizaje de idiomas, pero no permitía que los aprendices interactuasen con los actos auditivos, orales y, principalmente, no estimulaba el pensamiento del aprendiz, visto que, las explicaciones se hacían en la lengua materna del aprendiz. Todavía en la enseñanza de lengua extranjera en Brasil las aportaciones son desarrolladas basadas en el método Gramática-Traducción, y en especial los maestros de la red regular de enseñanza pública utilizan este método.

## 2.2 EL MÉTODO DIRECTO

El principio fundamental del método directo (final del siglo XIX y principios del XX) es que la lengua meta (LM) se aprende a través de la lengua extranjera foco del estudio. La lengua materna jamás puede ser usada en clase. Cuando el alumno no comprende el significado debe ser transmitido a partir de gestos, dibujos u objetos, con eso jamás utilizará la traducción para la lengua materna. El alumno debe pensar en la lengua extranjera para que tenga una comprensión mejor de la segunda lengua.

Este método surge como una reacción del método Gramática-traducción y deriva de los métodos prácticos; entre ellos, destacamos: el método natural, el psicológico; el fonético; y el de lectura. No podemos negar que los procesos evolutivos de aceleración del crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial constituyeron pre-requisitos para su surgimiento. Este método busca enseñar la Lengua Meta a partir de una conexión entre las acciones de habla, objetos, gestos, y situaciones, sin hacer uso de la lengua materna; en otras palabras, el maestro denota una palabra y

apunta un objeto hasta que el aprendiz reproduzca fielmente en lengua extranjera el vocabulario estudiado.

Se llama método directo según Hernández Reinoso (2000, p. 143) porque:

[...]. trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denominada; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir.

En este método los alumnos debían pensar en la lengua extranjera, entonces para enseñar palabras, los profesores mostraban un objeto o hacían un dibujo para explicar el significado. La inferencia a todo momento era utilizada para que los aprendices internalizasen el léxico estudiado. El énfasis está en la oralidad, pero la escrita puede ser introducida en las primeras clases. El uso de diálogos situacionales y pequeños textos de lectura son el punto de partida para ejercicios orales y escritos. Con eso, haciendo por la primera vez en la enseñanza de lengua extranjera el uso de las cuatro habilidades tradicionales: escuchar, hablar, leer y escribir. La repetición es muy utilizada para hacer con que los alumnos aprendan mejor el contenido.

### 2.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

Este método también conocido como método del ejército, método aural-oral y mim-mem, fue creado para suplir la necesidad de los soldados de aprender un segundo idioma. El método audiolengual es basado en Skinner que concibió la lengua como un conjunto de hábitos que el individuo adquiriría a través de un proceso de estímulos/respuestas. Así, los estudiantes tenían que escuchar y repetir hasta aprender. Este es el fundamento esencial del método audiolengual (HERNÁNDEZ REINOSO, 2000).

A partir de entonces, las principales prioridades del método están en la expresión oral y la comprensión auditiva que son consideradas un sistema de sonidos usados para la comunicación social. Buscando, así, la corrección lingüística y suponiendo que el

estudiante aprenda el vocabulario nuevo por asociación, de esta forma asociando la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición.

Para Skinner el comportamiento verbal es tan controlable cuanto otros aspectos del sujeto. Entonces los estudiantes del método audiolingual escuchaban hasta aprender, con grabaciones de hablantes nativos y tenían que aprender a hablar de la misma forma que los nativos a través de las repeticiones.

Apareció con eso laboratorios de lenguas para el estudiante entrar en contacto con grabaciones del idioma con habla de nativos. A partir de entonces los estudiantes aprenden la lengua como el modelo más preciso posible, para comunicarse en cualquier tierra que visitase y que hablase la lengua.

## 2.4 ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo, también llamado de: enseñanza comunicativa, enfoque nocional-funcional o como enfoque funcional, es un modelo didáctico que es basado en capacitar el aprendiente para una comunicación real, no solamente en la fase oral, sino también en el proceso instructivo, a menudo es fundamentado por realizaciones de actividades que busquen imitar con fidelidad la realidad fuera del aula, con el uso de textos, grabaciones y materiales auténticos.

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A fines de los años sesenta del siglo XX algunos lingüistas aplicados británicos – C. Candin y H. Widdowson, entre otros – creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE, debería ser el desarrollo de la **competencia comunicativa** y no solo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa Comunitaria; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo (MARTÍN PERIS, 2008, p. 185).

La comunicación a lo largo del tiempo no es un mero producto sino un proceso, que se lleva a cabo como un propósito concreto, entre aprendices e interlocutores reales

en una determinada situación concreta, es decir, en un contexto comunicativo. Por consiguiente, no basta solamente fijar cúmulos de datos, pero es necesario ir más allá de esto, pues vocabularios, reglas, funciones son importantes pero esto no quiere decir que el aprendiz domina una lengua.

Es necesario que los aprendices sepan de estos datos, pero es imprescindible, que aprendan a utilizar estos conocimientos en situaciones reales de comunicación, a partir de entonces los aprendices deben participar de tareas reales, en que la lengua sea el medio para alcanzar un fin y jamás un fin en si misma.

Para realizar una comunicación real, las tareas deben ser desarrolladas llevando a cabo tres principios básicos según Martín Peris (2008, p. 186), que son: “vacío de información, libertad de expresión, retroalimentación”. El vacío de información se refiere al modo como los interlocutores van a comunicarse ya que entre ellos existe una necesidad real de comunicación, visto que cada interlocutor en este proceso tiene que investigar que solo un de sus compañeros sabe, y si no investiga, jamás desarrollará su tarea. Cuando nos referimos a la libertad de expresión queremos decir que, los hablantes eligen un contenido que van a abordar y como ellos van a decirlo, valorando la entonación, el momento, el medio en que está, etc. Además, tenemos la retroalimentación que se relaciona con las reacciones verbales y no verbales de un determinado interlocutor en que el aprendiz a partir de esta retroalimentación descubre que sus objetivos están siendo alcanzados y él está comunicándose en Lengua Meta.

En el enfoque comunicativo la lengua es trabajada en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases. Así, la unidad básica en la escritura es el párrafo y en el oral es el enunciado. Para lograr éxito en el enfoque comunicativo es necesario e imprescindible cuidar de componentes esenciales y valiosos en la comunicación como la coherencia y la cohesión.

En esta perspectiva, podemos decir que: “[...] En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; este es, pues, un enfoque centrado en el alumno” (MARTIN PERIS, 2008, p. 186). Este enfoque, a lo largo de las décadas de los ochenta y de los noventa del siglo pasado, tenía una gran aceptación, pero en el



descorrer del tiempo va cediendo espacio para otro enfoque que podemos considerar su heredero, que es el enfoque por tareas.

## 2.5 ENFOQUE POR TAREAS

Cuando estamos hablando de enseñanza de una lengua extranjera debemos llevar en consideración los conocimientos que los alumnos ya tienen, pues las personas a lo largo del tiempo van adquiriendo conocimiento activamente y todos o la gran mayoría tienen conocimiento alguna cosa. A todo el tiempo en la comunicación con los demás estamos produciendo algún tipo de información, y estas informaciones son transpuestas por un medio, un canal, un vehículo y por algún tipo de texto y a cabo propicia al oyente un grado de aprendizaje. De esta forma, observemos la definición:

El enfoque por tareas es la propuesta de un **programa** de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de **uso de la lengua**, y no en estructuras sintácticas (como hacía el método audiolingual) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación (MARTIN PERIS, 2008, p.194).

El enfoque por tareas es un método que sirve para el desarrollo de aprendizaje de todos que quieran lograr éxito, pues las técnicas se adquieren a través de la resolución de tareas en las que intervienen varias, o eventualmente todas, las áreas del conocimiento. Esto es importante para el aprendizaje porque el alumno tiene que hacer empleo de sus propios conocimientos para resolver las tareas propuestas. El profesor propone la tarea en un contexto y necesita de la acción del alumno para obtener un producto que es el desarrollo del conocimiento del lenguaje. Entonces, cuando se propone una tarea necesariamente habrá algún interés, o sea, una finalidad. Y para el éxito del aprendizaje es necesaria e imprescindible una finalidad en el desarrollo de una actividad.

Aceptar la propuesta de trabajar mediante tareas es respetar los conocimientos que los alumnos ya tienen, es hacer empleo de sus costumbres, cultura, modo de pensar,

de reflexión con el mejoramiento del trabajo del profesor en clase como también fuera del aula. Es un enfoque que propone trabajar en un contexto y desarrollar la interacción y comunicación en clase ayudando en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El empleo del enfoque por tareas tiene puntos positivos porque consiste en una forma de integrar los alumnos en aula, haciendo empleo de sus conocimientos previos, como los conocimientos lingüísticos y culturales. Con eso, van a saber más como utilizar la lengua estudiada y las situaciones en que ellos pueden utilizar para comunicarse e integrarse con los demás.

## 2.6 COMPETENCIA COMUNICATIVA

Desde entonces había un concepto que prevalecía en los estudios lingüísticos acerca de la enseñanza de idiomas en que la lengua era estudiada como estructuras lingüísticas, es decir, los lingüistas concebían el estudio de los idiomas a través de recortes estructurales de base estructuralista, orientándose por las ideas de Ferdinand de Saussure, padre de la lingüística. El aprendizaje de una lengua no es tarea fácil, se necesita tiempo y esfuerzo por parte de los maestros como también por los aprendices.

Aprender un idioma no es aprender el código. Va más allá que reconocer estructuras, es necesario la comprensión y el desarrollo de la lengua en tiempo real y pragmático. Para esto, debemos llevar en cuenta los procesos concebidos por estímulos-respuestas, siendo así, este proceso es clasificado con el nombre de conductismo psicológico, defendido por el psicólogo Skinner. En este sentido, es conceptualizado como el behaviorismo. Cuando tratamos de la enseñanza de lenguas extranjeras sabemos que los aprendiente deben adquirir un grado elevado de competencia lingüística para lograr éxito en la comunicación efectiva en la Lengua Meta. Podemos cuestionarnos sobre: ¿qué es competencia comunicativa?:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonético, semántica) como las reglas de uso de la lengua (lengua en uso) relacionadas

con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (MARTIN PERIS, 2008, p.90).

La acuñación del término Competencia Comunicativa y su conceptualización se debe a D. Hymes, en 1971. La aplicación del término competencia comunicativa procede de toda una tradición etnográfica y filosófica que apunta para la enseñanza de lenguas a partir de su contextualización (SANTOS GARGALLO, 2004). Hasta entonces prevalecía la enseñanza de la lengua como estructuras lingüísticas (estructuralismo) y como también el proceso mecánico de estímulos-respuestas (conductismos psicológicos).

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber <<cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma>>; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (MARTIN PERIS, 2008, p.91).

D. Hymes cuestiona Chomsky con su gramática generativa por no llevar en cuenta la dimensión socio-cultural en su descripción de competencia. La teoría lingüística que D. Hymes sostiene que se necesita de abstracciones de los rasgos socioculturales de la situación del uso con el propósito de desarrollar la lengua. Este concepto de competencia comunicativa propuesta por D. Hymes ha sido reformulada por Canale y Swain que subdividieron en subcompetencia una dependiendo de la otra. Ellas son las subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. (SANTOS GARGALLO, 2004).

La subcompetencia gramatical se refiere al dominio gramatical de la lengua, se caracteriza por la parte formal de la lengua, en relación con el código lingüístico, es decir, en esta subcompetencia los aprendices deben conocer y profundizarse en el estudio de las estructuras de la lengua y que ellos al final sean capaces de usar el código lingüístico correctamente. “La subcompetencia gramatical implica el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, en los subsistemas fonético-fonológicos-ortográficos, morfosintático y léxico-semántico” (SANTOS GARGALLO, 2004, p.32).

La subcompetencia sociolingüística es la mezcla de la relación de la lengua con la cultura y la sociedad en que está inserida. De forma que la subcompetencia sociolingüística es la adecuación del lenguaje utilizado en situaciones variadas, en el

desarrollo del comportamiento y su aplicación socioculturalmente, en esta subcompetencia deben ser considerados los lugares que van a ser empleado tal lenguaje como también el público a que se destinan los mensajes: “La subcompetencia sociolingüística es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; [...]” (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 35).

La subcompetencia discursiva se refiere a la habilidad de utilización del contexto para que los otros puedan comprender claramente el lenguaje, a través de la cohesión y la coherencia:

La subcompetencia discursiva se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos: narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas, etc.; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado: [...]. (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 37).

Para conseguir la adecuación de la competencia discursiva es necesario el uso de algunos factores que son indispensables en las comunicaciones y discursos que son: la cohesión, la coherencia, la adecuación y la corrección. Todo esto para lograr éxito en las producciones tanto escritas cuanto orales.

La subcompetencia estratégica es la subcompetencia que tiene el papel de utilizar otras estrategias haciendo así un paralelo para que todos tengan un aprendizaje favorable y un entendimiento de la comprensión. La enseñanza debe basarse en un propósito integral, equilibrado y con enfoque en la competencia comunicativa buscando superar los posibles fallos en la comunicación:

La subcompetencia estratégica implica la doble habilidad de, por un lado, agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y, por otro, ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias ad hoc (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 38).

Todos nosotros al desarrollar el interés en el aprendizaje, de una forma general, de asignaturas y contenidos diversos, inconscientemente elegimos una estrategia que va a conducirnos hasta el aprendizaje. En este sentido, recorreremos a una estrategia de aprendizaje, es decir, nos referimos a forma y los medios como cada persona individualmente va adquiriendo sus conocimientos. Con eso, tenemos como norte el empleo de todas las subcompetencias aportadas en la competencia comunicativa. Cuando estamos buscando una manera más identificable con nuestra capacidad de

aprendizaje lo hacemos a través de nuestra propia mente inconscientemente para logramos éxito.

Así, utilizamos una forma de adecuar una estrategia a la otra, apropiándonos para que logremos éxito en el desarrollo de aprendizaje y en la comunicación con los demás. En este caso, la palabra estrategia se refiere a una técnica, o sea, una forma de como desarrollar la comunicación. Entonces, estrategias de aprendizaje se refiere al desarrollo mental de técnicas que el individuo debe tener para desarrollar su competencia comunicativa. Veremos ahora la influencia y la relevancia de las destrezas involucradas en la enseñanza de idiomas.

### **3 LAS DESTREZAS Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

En el desarrollo de didácticas para enseñar idiomas en Brasil y como también en otros lugares debemos respetar los documentos oficiales que nortean este proceso de práctica pedagógica. Con eso, hacer las adaptaciones para cada país, región, pueblo, comunidad, etc., favoreciendo el alcance para todos. Para la confirmación de este hecho es necesario plantear la enseñanza de acuerdo con todas las leyes que deben ser respetadas.

Según os “Parâmetros Curriculares Nacionais” PCN’s (2000), en el apartado sobre la secundaria (“Ensino Médio”) se defiende algunos objetivos prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras:

[...] – entender, falar, ler e escrever- a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso à informação de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. [...], deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. (PCN’s, 2000, p.26)

De esta forma, la comprensión sobre el desarrollo de las clases debe ser vista en una perspectiva, como respalda Almeida (2007), de transposición didáctica, es decir, los maestros deben adecuar sus conocimientos adquiridos para propiciar una metodología que sea favorable para el aprendizaje de los estudiantes de la lengua extranjera. Así, contribuyendo para el perfeccionamiento de la práctica de enseñanza del idioma español como lengua extranjera moderna, como una forma de adecuar los métodos estudiados a la metodología que se va a seguir.

Para enfatizar medios que favorezcan a una metodología de interacción comunicativa y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera, buscamos hacer un estudio profundizado de las destrezas tradicionales de comprensión (lectora y auditiva) y expresiva (oral y escrita), además de citar también las nuevas destrezas (interacción y mediación). Haremos la exposición de todas las destrezas, pero vamos a profundizarnos en las destrezas de expresión (oral y escrita) que es el foco del trabajo.

### 3.1 Importancia de las cuatro destrezas y su aplicación

En el aprendizaje de lenguas, cualquier aprendiz que ya hable una lengua posee una serie de destrezas, leer libros, escuchar músicas, escribir apuntes, hablar en el móvil, oír la radio, escribir cartas, entre otros. Podemos enumerar cuatro destrezas principales que usamos en la enseñanza de idiomas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Cuando desarrollamos un aprendizaje basado por el enfoque comunicativo estas cuatro destrezas deben seguir juntas explícitas e integradas.

El aprendizaje en general requiere <<actividad>> por parte del alumno. Nadie aprende a nadar sin tirarse al agua, nadie aprende a conducir sin sentarse al volante. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras *estar activo* significa usar las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir. (DEJUAN ESPINET, 1997, p.15)

Raramente hacemos uso de estas destrezas de forma aislada, pues para que la comunicación sea efectiva se requiere un proceso interpretativo que aúna todas estas

destrezas. Es incomprensible o poco eficaz si no entendemos una conversación, si escribimos sin nunca haber leído, mismo que sea nuestros apuntes. Esto es importante porque con la lectura vamos internalizando las formas de organizar los textos.

La destreza de la comprensión auditiva se configura en la capacidad que los alumnos tienen, a través de sus propias técnicas y estrategias, de como comprender mejor el contenido a través de la transmisión oral. Esta destreza desarrolla el aprendizaje mediante dos procesos: el primero es el proceso de recepción (input), así busca la acumulación de informaciones (automático) y el otro establece la existencia de una interacción por el oyente y el texto (oral o escrito).

La destreza de comprensión lectora desarrolla la capacidad del alumno para comprender el contenido de los mensajes escritos. La lectura no es un proceso de decodificar, pero un proceso constructivo, interactivo, estratégico y meta-cognitivo. El lector construye interpretaciones por eso es constructivo. Es interactivo pues para leer el lector utiliza sus conocimientos previos. Todo texto varía dependiendo del lector, con eso es estratégico. Es meta-cognitivo porque los procesos del pensamiento son asegurados para que tenga una buena comprensión (PINZAS, 2005).

El movimiento comunicativo cognitivo de los aprendices de lengua extranjera funciona como un conjunto de procesos mentales, adquiridos a través del conocimiento previo del lector. Cuando se va a leer un texto, debemos llevar en cuenta los niveles de comprensión lectora y la reflexión meta cognitiva. Sabemos que leer no es un proceso pasivo, pues tenemos que dar sentido a lo que leemos para comprender el mensaje que está siendo transmitido.

La lectura es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma, pues las personas que leen hacen una interpretación distinta, es decir, un alumno puede leer el mismo texto o escuchar lo mismo, pero jamás van a hacer la interpretación igual. Esto significa que todos nosotros tenemos destrezas que se van desarrollando distintamente entre los aprendices. La lectura para la enseñanza-aprendizaje del español va tornándose una habilidad que todos los alumnos deben tener desde los niveles iniciales. Esto está planteado en los documentos oficiales de enseñanza de lengua extranjera en Brasil, Lei de Diretrizes e bases (LDB) e Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN,s), y en Europa, El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER).

Las destrezas de expresión (output) se subdividen en dos: expresión oral y expresión escrita. La expresión oral se refiere a la capacidad que los aprendices tienen para expresarse oralmente, transmitir un contenido de un mensaje y mantener activa una conversación.

Cuando escribimos un mensaje en la vida real, lo hacemos siempre dentro de un contexto o situación. Al igual que el hablante (Brown, 1984), la persona que escribe presupone ciertos aspectos determinados por la situación en que se encuentra, relacionados con las experiencias que ha tenido al escribir anteriormente (dificultad del escrito, contenidos, interés en la actividad, etc.) (GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, 1990, p.45-46).

Podemos notar que en estas destrezas dos funciones básicas son aportadas en el lenguaje oral, que son; la función transaccional y la función interaccional. La función transaccional se refiere al modo de transmisión del mensaje o de la información por el hablante. Ejemplo una charla informal, una conversación en el móvil, una charla en clase. Ya la función interactiva se refiere a la interacción entre el hablante y el mensaje o información proferida, por ejemplo, el hablante al leer un texto si acepta o no las afirmaciones, si es favorable o contra, si el hablante está de acuerdo o no, si el hablante expresa su opinión, etc. (BROWN & YULES, 1984).

El método comunicativo, representado por la escuela británica (Widdowson, Long, etc.), propone la práctica oral y el trabajo en grupo como medio para que el alumno, a través de la manipulación del lenguaje, de la percepción de su función social, desarrolle destrezas comunicativas y adquiera la lengua. Long considera que a través de la práctica en grupos el alumno recibe lenguaje (input) más comprensible que el lenguaje que viene de un profesor o de un magnetofón” (RAVERA CARREÑO, 1990, p.18).

Ya la expresión escrita se refiere a los aprendices en la búsqueda de mecanismos adecuados para la comunicación por vía escrita. Es distinta de la oralidad, porque cuando hablamos nuestro receptor comparte el texto y hace sus inferencias a través de los gestos, de la entonación, de los movimientos de la mano, de la cabeza, etc. Y las aclaraciones son hechas en el mismo momento. Pero cuando vamos a escribir es



distinto, el mensaje que se quiere transmitir debe estar bien formulado, para que el lector que va a leer el texto sepa lo que está siendo transmitido.

“[...]. Hasta los años sesenta y setenta se adoptaron métodos tradicionales de enseñanza centrados en la gramática y la traducción. Los alumnos aprendían reglas gramaticales y listas de vocabulario y aplicaban estos conocimientos en las traducciones directas e inversas. En los años setenta, los métodos audioorales y audiovisuales produjeron un cambio radical en el panorama de la enseñanza de idiomas. Se inspiraban estos métodos en las teorías conductistas de F.B. Skinner y en la concepción estructural de la lengua descrita por F. Saussure. La enseñanza de la lengua escrita era muy similar a la de la lengua oral. Aunque que se demoraba la enseñanza de la misma hasta que los alumnos produjesen las formas orales correctamente. Los ejercicios que se proponían resultaban muy repetitivos porque volvían a utilizar los contenidos lingüísticos de la práctica oral previa” (GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, 1990, p.43).

En la escritura debemos tener cuidado con las estructuras gramaticales, con el léxico, con la morfología, con la ortografía, con la puntuación, etc. Tradicionalmente la destreza de expresión escrita sufre con las prácticas didácticas de algunos profesores que conciben la escritura como práctica limitada, por ejemplo, a anotar frases dictadas, rellenar huecos o poner orden en los elementos de las frases. Pero no solamente están equivocados los profesores con estas técnicas, sino también los manuales que son planteados con este intuición. Esta metodología de enseñanza acaba por desmotivar los alumnos con relación al aprendizaje de idiomas extranjeros. Es necesario un planteamiento basado en el desarrollo de la escritura a través de géneros discursivos.

[...]En palabras de Widdowson (1983) la habilidad para componer oraciones no es suficiente para comunicarnos. La comunicación sólo tiene lugar cuando estas oraciones son utilizadas para realizar una serie de conductas sociales, tales como describir, narrar, dar órdenes, saludar, etc. Este enfoque se centra en las necesidades e interés de los alumnos, propicia la adquisición de la lengua a través de la práctica comunicativa e introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios (GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, 1990, p.44)

De esta forma, es necesario que el texto obedezca a la coherencia, a la cohesión y que propicie el desarrollo del contenido. Por lo tanto, trabajando con géneros discursivos el aprendiz debe reconocer a que esquema funcional pertenece el texto para que se pueda esquematizar mejor su trabajo productivo.

Las destrezas de expresión (oral y escrita) poseen características de producción común, pero hay diferencia en la forma como son utilizadas. Podemos diferenciar las destrezas de expresión con varios factores que son: en la expresión oral la lengua es transitoria, en la expresión escrita es permanente; hablando del tiempo en la expresión oral se dispone en pocos segundos, ya en la expresión escrita se emplea mucho tiempo, el que se desee. En este sentido, es importante señalar:

Al abordar la enseñanza de la lengua escrita, ha de tenerse en cuenta que hablar y escribir son habilidades muy distintas. El hablante puede hacer uso de la entonación, la acentuación y de aspectos paralingüísticos tales como la expresión corporal para comunicar su mensaje; además tiene la respuesta inmediata del oyente, quien le confirma si su mensaje ha sido comprendido o no, o si debe negociar el significado del mismo (Brown, 1984). Por el contrario, la persona que escribe tiene que poner mucho cuidado en expresar sus ideas con claridad, siguiendo las convenciones de la lengua escrita y pensando en el receptor de su mensaje, ya que no puede clarificar el significado del mismo, al no obtener una respuesta inmediata. (GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, 1990, p.44).

En el habla la expresión requiere sencillez, inmediatez, espontaneidad, interacción y retroalimentación, pues tenemos recursos que todos comprenden lo que estamos hablando (los gestos, entonación, acento), pero en la expresión escrita es distinto, pues todos tenemos que escribir para que los otros comprendan el mensaje que queremos transmitir. Es una tarea difícil, pero teniendo cuidado y atención el lector/escritor desarrollará correctamente su texto y todos comprenderán. Desde que su escritura sea clara, objetiva y que el lenguaje utilizado esté coherente con el texto y el lector empleado. Es decir, la comprensión dependerá del público meta que el texto va a alcanzar.

### 3.2 La escritura en la enseñanza de idiomas

Las nuevas tendencias metodológicas en didáctica de lenguas extranjeras buscan desarrollar en los aprendientes el aprendizaje de las cuatro destrezas, que son ejes básicos para la adquisición y el conocimiento de la nueva lengua. Una de las destrezas que requiere un grado de relevancia es la escritura, pues hay muchas dificultades en el trabajo con esta destreza. Los aprendientes por no ser motivados a escribir en su propia

lengua se aburren en practicar esta habilidad en una lengua extranjera, quizás sea esto los motivos de ser algo muy difícil la producción escrita en clase:

La expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza del español L2/LE. Pero en un mundo letrado como el actual, en el que muchos aprendices ya han adquirido la lectoescritura en su lengua materna y han domesticado alfabéticamente su mente salvaje, escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje. Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin saber escribir, cabe preguntarse si se puede aprender una L2/LE sin escribir (CASSANY, 2005, p.917).

En el contexto brasileño, las dificultades en trabajar la escrita en clase aumentan, pues los maestros luchan por la falta de materiales, la carga horaria reducida, tiempo para las correcciones de las producciones escritas, las clases demasiado llenas, etc. Los docentes sufren por no tener mucho tiempo dedicados a la corrección, y a la ejecución de la escritura en clase, visto que llevan mucho tiempo en su desarrollo y el tiempo destinado a la asignatura, normalmente, es de una clase (como máximo dos) de cuarenta y cinco minutos por semana. Además del obstáculo del tiempo, tenemos también la aclaración de los objetivos que no son puestos para los alumnos en el desarrollo de esta destreza, lo que acaba desestimulándolos y aburriéndolos.

Como se ve, esta es todavía una actividad compleja, pero desde temprano debemos incentivar el cuerpo discente a practicarla y mostrando la importancia que ella va a traer para su vida estudiantil, académica y profesional. Debemos considerar que las actividades de la lengua son distintas, pero esto es normal para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y tenemos que abordar la lengua escrita como una tarea motivadora, reflexiva, dinámica, atrayente y placentera para los aprendices a través de diversas maneras de plantear las actividades. En la escritura tenemos que elegir criterios y modos para transmitir el mensaje que queremos de la mejor manera posible y que nuestro interlocutor comprenda la información. Podemos afirmar que la expresión escrita no es una actividad que posibilite su desarrollo de manera esporádica, copiando modelos de la lengua oral.

A fin de facilitar el proceso de producción de lengua escrita, parece apropiado que los alumnos realicen ejercicios preparatorios de reflexión lingüística y retórica. [...]. Una vez realizado el escrito, es conveniente que el alumno lo revise y cambie hasta que esté satisfecho del resultado. Uno de los objetivos esenciales en la producción de la lengua es proporcionar al alumno una motivación para aprender. Al escribir, el alumno se da cuenta de que ha

cubierto un objetivo, el poder crear su propia lengua, aunque ello le haya exigido un esfuerzo notable. (GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, 1990, p.47).

En los procesos de enseñanza de lenguas vemos que la influencia de actividades diversificadas contribuye en los estudios de lengua materna y extranjera, indican que la mayor cantidad de lectura que practicamos va a ayudar en el desarrollo de la destreza de expresión escrita, de una forma más coherente y conexas. En las escuelas son notables los procesos de aprendizaje entre los alumnos en que aquellos que frecuentemente practican la escritura, obtienen resultados muy favorables, diferentemente de aquellos que no escriben frecuentemente, su habilidad de escribir es débil. Para cambiarnos este sustancialmente esta realidad para este segundo grupo y ampliar el primero debemos plantear secuencias didácticas en que favorezcan rescribir los textos diversas veces y ampliar el proceso de la escrita.

Con las actividades de escrituras se pueden desarrollar los dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca (Gardner y Lambert, 1972). Si las actividades son motivadoras, el alumno sentirá la satisfacción íntima de aprender, de comunicarse con otros y realizar una tarea que le gusta. Esta satisfacción se convertirá a su vez en fuente de motivación para futuras actividades. Por otra parte, al practicar diversos tipos de escritura, el alumno advertirá que aprende algo útil para su vida futura de trabajo y de relación social. (GOMÉZ CASAÑ & DEL MAR MARTÍN (1990, p.47).

Otro hecho que posibilita el aprendizaje de la escritura es poner el alumno en contacto con distintos tipos de textos. De esta manera, los alumnos van adquiriendo inconscientemente las formas de las variedades de los textos, contribuyendo así para su propio aprendizaje. No necesariamente, las dos destrezas de expresión se desarrollan al mismo tiempo, la fluidez en ambas va a depender del grado de práctica y del uso que se hace de ellas. Listamos abajo algunos criterios para la programación de actividades de expresión escrita según Gómez Casañ & Del Mar Martín (1990, p.46-47):

Contextualización	Cuando escribimos un mensaje en la vida real, lo hacemos siempre dentro de un contexto o situación. Debemos tener en cuenta otras experiencias vivenciadas anteriormente (Dificultad del escrito, contenidos, interés en la actividad, el lugar, la distancia temporal, el tipo de registro, etc.).
Finalidad	La escritura, como toda actividad humana, tiene siempre un propósito; en función de este propósito

	se determina las expresiones, vocabularios, que sirve al mismo (El tipo de texto es imprescindible).
Creatividad	Al escribir listamos ideas expresando conceptos que acuden a nuestra mente por medio de palabras, frases, textos. Este proceso es la creación personal, que se difiere en cada persona (En un enfoque comunicativo, es necesario que los aprendices formulen sus propios escritos para desarrollar esta actividad.).
Razonamiento	La facilitación de la producción de la lengua escrita, parece apropiada que los aprendices realicen actividades de reflexión lingüística y retórica (revisión de sus escritos, el uso de la coherencia, etc.).
Motivación	Uno de los criterios más importante es la motivación, pues los alumnos deben estar motivados a aprender la nueva lengua que se enseña (Crear su propia historia, leer para sus compañeros, enviar a alguien, etc.).
Integración	La fuente de este trabajo es aplicar el enfoque comunicativo integrado con otras destrezas, con propósitos reales y dinámicos (Practicar los mismos contenidos, desarrollar dos o más destrezas, el uso de la lengua aproximándola a la vida real, etc.)

### 3.3 La evaluación de la destreza de expresión escrita

En el proceso de evaluación de la actividad de expresión escrita debemos, fijarnos en el desarrollo de aprendizaje de los aprendices, así haciendo una evaluación básica y coherente, con criterios bien claros para conseguir el objetivo pretendido en la enseñanza. Existen sin números de maneras para evaluar la expresión escrita, según las tendencias metodológicas, la evaluación de la escritura merecería un estudio más amplio. Como el objetivo es la integración de las destrezas y el espacio nos impide

desarrollarlo aquí, apuntamos algunas consideraciones básicas sobre la evaluación de forma general basadas en (RIBAS MOLINÉ & D'AQUINO HILT, 2004, p.47):

- La corrección tiene que ser clara, no puede ser ambigua.
- La corrección debe respetar la personalidad y la sensibilidad del alumno.
- La corrección no es un castigo.
- La corrección debe ser adecuada a la capacidad del alumno.
- La corrección debe ser adecuada a la metodología y objetivos de las actividades.
- La corrección es una interacción entre docentes y alumnos y, como tal, está regida por las normas de la cortesía.

### 3.4 La oralidad en la enseñanza de idiomas

La expresión oral es una de las actividades de comunicación que se puede desarrollar en un acto comunicativo, en la cual el interlocutor procesa, transmite, intercambia y negocia información a través del canal del habla. En esta actividad el principal objetivo es desarrollar el aprendizaje haciendo uso de la lengua para la comunicación entre los alumnos – interlocutores. Para El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) les parece que este objetivo aportado en la actividad de expresión oral favorece en el aprendizaje de lengua extranjera suponiendo que el alumno – interlocutor – va a comunicarse con otro interlocutor concreto, en un determinado espacio de tiempo, aquello que se está pensando y lo que necesita ser transmitido en aquel momento, buscando desarrollar este proceso de la manera más adecuada posible, para que la comunicación oral logre éxito.

En el desarrollo de la expresión oral así como de las otras destrezas, supone que se ponga en práctica las tareas comunicativas, que se utiliza en el aula, es necesario que estas tareas sean desarrolladas mediante una planificación y una adecuación a los niveles de los alumnos. Para esto las tareas elegidas y aplicadas deben ser controladas por el profesor para que los alumnos obtengan el aprendizaje en el proceso. No solamente la intervención del maestro, pero también, que estas tareas traten y reflejen el máximo posible situaciones de comunicación reales, de manera que los alumnos tengan la necesidad de comunicarse, expresarse, intercambiando sus necesidades y sus objetivos auténticos de comunicación.

En la enseñanza de lengua española como lengua extranjera la comunidad aprendiente brasileña afirma que es muy difícil hablar en lengua española ya que portugués y español son muy semejantes, y se refiere a la expresión oral como una de las actividades más complejas en el aprendizaje del idioma. Debemos considerar en esta situación los participantes emisor(es) – receptor(es), como también la situación comunicativa que llevan en cuenta todos aquellos factores que forman parte de la condición del desarrollo del aprendizaje. En las actuales tendencias metodológicas de enseñanza de lengua extranjera el concepto de situación comunicativa gana una gran importancia así en lo que se refiere a sus implicaciones en el desarrollo de didácticas en el aula de lenguas extranjeras, en que se configura los ejes básicos de la producción de la comunicación.

Los ejes básicos del concepto de situación comunicativa en el desarrollo de la comunicación son: el contexto, el mensaje, el canal, el medio y el código. La relación entre estos ejes es muy peculiar, pues ellos mantienen una relación de proximidad en que sus capacidades pueden ser incididas con las demás. Entonces, con eso, los modos de producción y mismo el producto adquieren una forma determinada dependiendo de sus participantes y de la situación que los interlocutores están vivenciando, ya que la situación comunicativa se va modificando a partir de la actuación de los participantes.

En el contexto de la situación comunicativa debemos integrar las circunstancias espacio-temporales, el entorno social y la relación entre los participantes. Deben ser llevados en cuenta los factores psicolingüísticos y sociolingüísticos de los participantes como: edad, sexo, grado de conocimiento, interpretación de intenciones, sus objetivos con el aprendizaje del idioma, el medio social en que están inseridos y sus principales intereses en el desarrollo de la comunicación. Es fundamental para el éxito de los participantes en el intercambio de la situación comunicativa y para que ellos sean capaces de codificar y decodificar los mensajes correctamente es necesario hacer uso de estos ejes aportados en la situación comunicativa. Abajo presentamos una de las caracterizaciones más conocidas y completas de los elementos de la situación comunicativa, aportado por Dell Hymes, que recibe el acróstico SPEAKING, su traducción está formada por Moreno (2002) veamos:

S: setting: ambiente, escena.

P: participantes, interlocutores, emisores.

E: ends: fines (intenciones como objeto e intenciones como resultado)

A: art characteristics: forma del mensaje y contenido.

K: key: clave (fuerza ilocutiva) del mensaje y del tema.

I: instrumentalities: canal y código.

N: normas de interpretación.

G: género: tipo de acto de habla. (PINILLA GÓMEZ, 2005, p. 881)

Otro eje básico que se debe considerar en la presentación de la situación comunicativa es la integración de destrezas. Partiendo de esto punto, de forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad llevará a los aprendientes un acercamiento probable de las características de un desarrollo oral espontáneo y real:

De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se lleva a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas – hablar y escribir – como las receptivas – escuchar y leer – suelen aparecer de esta manera, integradas. (PINILLA GÓMEZ, 2005, p.881)

Las tendencias metodológicas actuales de enseñanza de idiomas fomentan el desarrollo de las destrezas integradas a partir de la confección y realización de múltiples tareas comunicativas en clase de ELE, en que se apunta el uso efectivo de la lengua y a través de su utilización auténtica. Es importante trabajar mediante tareas que no traten las destrezas aisladamente, para esto es importante que los maestros tengan cuidado para emplear el principio de integración de destrezas en el aula:

[...], podemos responder a una actividad de comprensión auditiva con otra de expresión escrita, como cuando escuchamos un mensaje de contestador automático y, a continuación tomamos nota; o también podemos leer un informe escrito y acto seguido realizar su resumen oral ante un auditorio. Es decir, no necesariamente a una destreza de comprensión auditiva sigue una de expresión oral, o a una actividad de comprensión lectora sigue una de expresión escrita, sino que existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin tampoco sea posible establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera (PINILLA GÓMEZ, 2005, p.882).

En la perspectiva de estas nuevas tendencias, buscamos una metodología basada en la motivación del uso de las tareas integrando las cuatro destrezas básicas tradicionales y con eso focalizando mejor las destrezas de expresión para actividades textuales. Ahora busquemos el foco de caracterización de la destreza de expresión oral.



La caracterización que va a ser desarrollada aquí no será una caracterización rigurosa, pues la oralidad es dinámica, pero buscaremos caracterizarla considerando su relación y sus características frente a la escrita. En las destrezas de expresión oral y escrita deben ser analizadas y apuntadas las principales características que las diferencian. Un resumen acertado y preciso de esa relación de distinción acerca de la comunicación oral frente a la escrita poseen los siguientes rasgos, según MARTÍN PERIS (1993, p. 184):

- a) Se trata de actividades lingüísticas diferentes y complementarias. Esto supone que es posible transmitir los contenidos de cada actividad de comunicación por cualquier de los dos canales, así podemos dejar una nota a un amigo comunicándole un mensaje – comunicación escrita – o bien hacer una llamada telefónica con el mismo propósito – comunicación oral - .
- b) Ambas actividades se realizan mediante procesos de expresión, de comprensión y de interacción diferentes e independientes. En este sentido, en la comunicación oral predomina los rasgos de inmediatez y espontaneidad, puesto que las intervenciones orales se caracterizan por el poco tiempo del que se dispone para pensar lo que se va a decir y por la presión psicológica de los interlocutores debida a esa premura de tiempo y a la imposibilidad de anular lo ya dicho, con las consecuencias que ello puede conllevar. Por otro lado, en los intercambios orales predomina la retroalimentación (feedback) inmediata, esto significa que el discurso se va elaborando y modificando en cooperación, de acuerdo con las reacciones de cada uno de los que intervienen ante lo que dicen los demás.
- c) Tienen códigos independientes que participan de características estructurales comunes. Si tenemos en cuenta el soporte físico de los dos tipos de comunicación, observaremos que en la oralidad están presentes rasgos como la entonación, la pronunciación – hay que contar con la dificultad de aprender un nuevo sistema fonético-, las pausas o silencios; mientras que en la escritura hay que considerar elementos como puntuación, la ortografía o los caracteres tipográficos – negritas, cursivas, mayúsculas o minúsculas, etc. - . Por otra parte, en el discurso oral se da una conjugación de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan y agilizan la transmisión de mensajes.

Los maestros en el aula deben considerar las características y las diferencias existentes entre los dos códigos lingüísticos, principalmente en las tareas que son planteadas para el desarrollo de las clases, al fin y al cabo, que estas tareas y esta diferenciación contribuyan para que el estudiante tenga la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa.

### 3.5 Las actividades de la expresión oral

El principal objetivo de la expresión oral en la enseñanza de lengua extranjera es que el alumno use la lengua, en actos de comunicación con un o más interlocutores, con

el fin de comunicarse, satisfaciendo sus principales necesidades comunicativas auténticas en un contexto real. Entonces, la comunicación es, por tanto, un proceso activo, es decir, es acción, que se desarrolla mediante actividades diversas, a las cuales reflejan las situaciones reales de comunicación.

Una actividad de expresión oral sirve para desarrollar esta destreza en los aprendientes. Y que este afán sirve como recursos didácticos para reproducir las actividades en un contexto real y normal, siendo así, las actividades pueden ser diversas, por ejemplo: preguntar precios o pedir informaciones en una tienda, en un quiosco, en un hotel, en un hostel; preguntar dirección; pedir número de teléfono; pedir una información al concertar una cita por teléfono; preguntar a un policía una dirección. Llevando a cabo estos contextos, la mejor manera de desarrollar la expresión oral es trabajar en parejas o grupos para que los aprendientes interactúen en clase.

Otro hecho importante en la aplicación de las tareas es su aplicación de acuerdo con el nivel de cada grupo que se está enseñando, visto que, con niveles básicos empezamos a trabajar con tareas específicas concretas que se refieren a profesiones, familia, casa, clase, etc. Es decir, en niveles elementares trabajamos con temas de interés personales de los aprendientes.

En general, la destreza de expresión oral, se distingue por medio de dos fases: la asimilación y la creación. La primera se refiere directamente a la etapa de comprensión auditiva, y que consta de dos momentos sucesivos: la presencia del lenguaje y la práctica controlada de la producción. En esta primera fase, se debe tener cuidado con aspectos relacionados con los contenidos formales; se puede comprobar a través de actividades desarrolladas en clase, por ejemplo: actividades de memorización, diálogos cortos, pequeños resúmenes, ejercicios de repetición, para que los aprendientes del nivel básico vayan fijando determinadas estructuras, con eso, internalizando formas fundamentales para saludar, presentarse y despedirse, son las denominadas actividades de carácter formal.

En la segunda fase, de creación, hay también dos momentos, una parte dirigida por el maestro y otra libre. En el primer momento, el profesor inicia las actividades guiando e interviniendo en la realización. Ya en un segundo momento, los aprendices adquieren un grado elevado de competencia comunicativa y esto les permite desarrollar

sus actividades encaminadas a conseguir un mejor provecho de forma más libre y natural. Los principales ejemplos de actividades propuesta en este nivel son: las entrevistas y encuestas, las simulaciones, los juegos de rol, los chistes y los debates.

Algunas actividades de expresión oral basadas en Ravera Carreño (1990, p. 25-27).

Los diálogos	Son actividades para practicarse en los niveles iniciales.
Las encuestas y entrevistas	Son actividades susceptibles de realizarse en cualquier nivel de aprendizaje. (Su formato puede ser adaptado para cualquier nivel).
Las técnicas dramáticas	Son actividades abiertas y flexibles (dinámicas de grupos).
Las exposiciones o presentaciones de temas	Son actividades que se realizan en todos los niveles superiores.
Debate	Actividad para el nivel avanzado- requiere un grado elevado de fluidez en el idioma.
Llamadas telefónicas	Son actividades para desarrollar en cualquier nivel, respetando las características de cada grupo.
Los juegos ocultos para descubrir el personaje, etc.	Son actividad para todos los niveles, respetando el aprendizaje de cada grupo.

### 3.6 La evaluación de la expresión oral

El proceso de evaluación de la destreza de expresión oral no es una tarea sencilla, pues la evaluación no es el final del proceso, el sistema para medir el grado de fluidez y la cantidad en el nivel de conocimiento y habilidades desarrolladas. La evaluación de la destreza de expresión oral puede ser hecha a través de exámenes mediante pruebas subjetivas, tomando como norte las catorce categorías expuestas en el Marco Común Europeo de Referencia (2002) que son: estrategias de turnos de palabras, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance

general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control del vocabulario y control fonológico. Con base en el expuesto, se puede elegir algunos de estos criterios confeccionar una tabla con los más importantes y de mayor interés y hacer la evaluación de la destreza de expresión en el aula.

En suma, para desarrollar la destreza de expresión oral en las clases es fundamental el diseño de actividades comunicativas, planteadas con un máximo de adecuación y que todas las actividades sean secuenciadas, con eso, llevando a cabo las características propias de la comunicación oral. Incluso, no olvidar que en este proceso el criterio de evaluación es esencial en el momento de dibujar el currículo para la enseñanza de lengua española.

## **4 PROPUESTAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE GÉNEROS DISCURSIVOS**

### **Género discursivo editorial**

#### **Objetivo general:**

- Desarrollar la habilidad de expresión escrita y la oralidad de los alumnos a partir del contacto con el género discursivo editorial;
- Reconocer los géneros discursivos que permean en su medio social;
- Comprender la función social de los géneros discursivos.

#### **Objetivos específicos:**

- Conocer la estructura del editorial;
- Identificar su función, medio de circulación y público meta;
- Aprender a producir y reconocer el editorial;
- Practicar los conocimientos lingüísticos, pragmáticos, socioculturales y gramaticales a través del editorial;
- Hacer la integración de las destrezas tradicionales usando el editorial.

#### **Metodología:**

## 1ª Semana:

- Debate sobre lo que es género discursivo;
- Distinción entre género discursivo, tipología textual y dominio discursivo a través de varios géneros apuntados en clase – editorial, panfleto, receta, horóscopo, comics, resumen, noticia, etc.;
- Identificación del género, medio de circulación, función social, soporte y público meta.
- Análisis de características lingüísticas de estos géneros: verbos más usuales (tiempo), campos semánticos (aprendizaje de léxico), las estructuras textuales.
- Presentación de cuestiones socioculturales: comidas típicas y cómics del universo hispánico (Mafalda y Maitena).

## 2ª Semana:

- División del equipo en parejas para hacer la lectura y el debate de diversos editoriales con variados asuntos. (“El purgatorio griego. El ‘caso Urdangarin’. Permisos por casas. Peor que hace un año. Lodo en la campaña. El empuje de Brasil . El riesgo de las agencias. Desmilitarizar la CIA.” En adjunto al final del trabajo).
- Exposición de los temas de los editoriales:
- Definición de editorial (en adjunto);
- Caracterización a partir de la lectura de textos auténticos.

## 3ª Semana:

- Orientación para la elaboración de editoriales por los alumnos;
- Exposición de preguntas por el profesor para debate sobre los temas de los editoriales. Y elaboración de un editorial en casa (Propuesta de producción textual 1).

## 4ª Semana:

- Lectura y discusión del tema del editorial producido en casa;
- Confronto entre las respuestas de los alumnos (oírlas e interactuar);
- Leer algunos editoriales en el periódico *El País*;

5ª Semana:

- Debate, lectura y escrita de un editorial elegido por los alumnos entre las propuestas en el inicio;
- A partir de tal discusión, elaborar, juntos con el equipo, asuntos de interés de ellos para que investiguen y hagan un editorial para publicar en el cartel de la escuela.

6ª Semana:

- Realización de presentación de los editoriales elaboradas en clase y en casa;
- Registros de las producciones y correcciones;
- Reescritura.

7ª Semana:

- Discusión sobre los editoriales escritos de la clase anterior;
- Oír la exposición de dos editoriales;
- Debate a respeto de estos editoriales;
- Elaboración, en conjunto, de preguntas a respeto de los editoriales.

8ª Semana:

- Observación de las inadecuaciones de los editoriales producidos por los alumnos;
- Organizar los dos editoriales en un solo y exponer en los carteles de la escuela;

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Las tendencias metodológicas de la enseñanza de lengua extranjera buscan hacer discusiones sobre el uso integrado de las destrezas en clases de lengua castellana, comprendemos que los debates acerca de la aplicación de las destrezas constituye un tema actual; sin embargo, no es menos correcto que merece aún nuestra atención y trabajo. Nuestro análisis, así, nos mostró que a través de los géneros discursivos y con una forma adecuada de programar las clases es posible el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, incluso las dos nuevas: la interacción y la mediación. Con eso, la enseñanza de la lengua castellana, en esta perspectiva, propicia al estudiante el desarrollo cognitivo y el dominio de las habilidades tradicionales de comprensión y expresión en el aprendizaje de lengua extranjera. Y como era esperado, notamos que el uso de los géneros discursivos en clases de ELE contribuye a los aprendices para el dominio de la competencia comunicativa, para que ellos se expresen y se comuniquen de manera eficiente en lengua castellana. Pensando en la aplicación de un género que muchas veces no es tan conocido elegimos para este trabajo utilizar el género discursivo editorial, visto que es de fácil acceso por todos y su comprensión se hace en la integración de las destrezas.

Las investigaciones, por más completas y claras que se presentan, no han logrado modificar sustancialmente la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Por ello, comprender la realidad de la enseñanza que tenemos hoy nos invita a reflexionar sobre cómo llegar a una mejor calidad en el futuro, a partir de las posibilidades metodológicas para modificar la práctica. Presentamos, por tanto, breves consideraciones en esta perspectiva y esperamos un cambio próximo en el panorama de la enseñanza de ELE en Brasil.

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. (2005) *La comprensión lectora*. In.: **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A - SGEL. p. 943-964.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. (2007) **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez.

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa*. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação.

\_\_\_\_\_. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília; MEC/SEF. p.120.

BAKHTIN, M. (2003) *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306.

BRUNO GALVÁN, C. (2010) **La escritura creativa. Aprendizaje, motivación, Creatividad, autonomía**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España.

BORDÓN, Teresa. (2006) *Modelos de lengua y destrezas o actividades de la lengua*. In.: **La evaluación de la lengua en el marco de E/ 2L: Bases y procedimientos**. Editorial Arco/ Libros, S.L.

CASSANY I COMAS, Daniel. (2005) **Expresión escrita en L2/ ELE**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/ Libros, SL.

\_\_\_\_\_. Daniel. (2005) *La expresión escrita*. In.: **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A - SGEL. 2005. p.917-942.

DEJUÁN ESPINET, Montserrat. (1997) *La enseñanza de lenguas extranjeras: consideraciones teóricas*. In.: **La comunicación en la clase de español como lengua extranjera**. La factoría ediciones. Madrid. Colección complementos - Serie didáctica-orientaciones didácticas y actividades



GIL-TORESANO BERGES, Manuela. (2005) *La comprensión auditiva*. In.: **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A - SGEL. p.899 - 915.

GOMÉZ CASAÑ, P. & DEL MAR MARTÍN, M<sup>a</sup> Viaño.(1990) *La Expresión Escrita: De La Frase Al Texto* In.: **Didácticas de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos**. Madrid: Santillana.p.43-63.

HERNANDEZ REINOSO, Francisco Luis. (2000) **Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje**. Encuentro. Revista de investigación e innovación en clase de idiomas, 11.

MARTÍN PERIS, Et. Al (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Sociedad General de Librería – SGEL.

\_\_\_\_\_, Et. (1993), *Propuestas de trabajo de la expresión escrita*. In.: **Didáctica del español como lengua extranjera I, Cuadernos Expolingua**. p.182-192.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002). **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arcos Libros.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. (2005) *La expresión oral*. In.: **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A - SGEL.p.879-897.

PINZAS, Juana (2005) Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Ministerio de Educación. Lima – Perú.

RAVERA CARREÑO, M. (1990) *La Expresión Oral: Teoría, Tendencias y Actividades*. In.: **Didácticas de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos**. Madrid: Santillana. p.13 - 42.

RIBAS MOLINÉ, R.; D'AQUINO HILT, A. (2004) *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

SANTOS GARGALLO, Isabel. (2004) **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. - cuadernos de didáctica del español/ LE. Arco Libros, S.L. Madrid.

[http://elpais.com/elpais/2012/11/19/opinion/1353352968\\_483848.html](http://elpais.com/elpais/2012/11/19/opinion/1353352968_483848.html)

# ADJUNTOS

## El purgatorio griego

La zona euro no resolverá la crisis de Atenas mientras no acepte una quita de su deuda  
EL PAÍS 22 NOV 2012 - 00:03 CET.

El fracaso de los ministros de Finanzas de la eurozona para resolver con cierta rapidez la angustiosa situación de Grecia no debería ser piedra de escándalo. No es la primera vez que las instituciones europeas demuestran su impotencia al tramitar una crisis de liquidez en un país intervenido. El ruido de fondo es el mismo que en las anteriores: las elecciones alemanas de 2013 condicionan cualquier solución pactada, la canciller Merkel hace propuestas a largo plazo que no solucionan las angustias del corto (defiende ahora una ampliación del Fondo de Estabilidad, con aumento de las garantías de los países a dicho Fondo para que Atenas recompre su deuda) y los ministros de Finanzas no pueden superar las discrepancias del Fondo Monetario Internacional (FMI). Es el mismo síndrome de bloqueo que ha impedido una política europea común contra la crisis financiera desde 2008.

La casuística varía, desde luego. En esta ocasión, el atasco proviene de una diferencia irreconciliable entre los ministros europeos y el FMI sobre el plazo en el que Grecia debe reducir su deuda desde el 180% del PIB actual hasta el 120%. El Fondo cierra el plazo en 2020 y Bruselas parece dispuesta a ampliarlo. Tal es el desacuerdo hasta ahora, irreductible. Porque a falta de detalles, hay acuerdo sobre las condiciones de estabilidad. La limitación del déficit hasta el 3% se exigirá en 2016, en lugar de en 2014, aunque el aplazamiento implique rascar otros 32.000 millones para Atenas.

No hay forma de cuadrar el círculo de la reducción de la deuda al 120% del PIB en 2020 sin una quita negociada. El bloqueo de los créditos a Grecia, los continuos aplazamientos de una negociación atascada y las diferencias entre Europa y el FMI nacen de la aversión europea a una quita escalonada y proporcional de la deuda griega. Tienen que participar en ella, es decir, pagar el coste correspondiente, las instituciones privadas y las públicas. Mientras los Gobiernos europeos no acepten esta sencilla verdad, Grecia seguirá en el purgatorio de los interminables eurogrupos que nada deciden (el próximo, el día 26) y la amenaza continua de asfixia financiera y acuerdos políticos in extremis que estabilizan la Hacienda griega hasta la próxima convulsión. Pero Bruselas no ha aprendido la lección principal: mientras no se despeje la crisis griega de forma definitiva hay riesgo de inestabilidad en el euro y seguirán abiertos los frentes de Portugal e Irlanda, como países intervenidos, e Italia y España.

El ‘caso Urdangarin’

La fiscalía da un paso significativo en el proceso que afecta al yerno del Rey

EL PAÍS 22 NOV 2012 - 00:03 CET

Archivado en:

La fiscalía ha pedido que se fije una elevada fianza a Iñaki Urdangarin y a su exsocio Diego Torres (8,1 millones de euros) para asegurar la devolución de los fondos cobrados por el Instituto Nóos a cambio de negocios presuntamente ilegales con los Gobiernos autónomos de Baleares y de la Comunidad Valenciana, atribuyendo al yerno del Rey “una actividad delictiva premeditada” para apropiarse de fondos de esas entidades públicas. La petición de fianza queda pendiente de la decisión del juez del caso, que de momento ha dado un plazo a las partes para que se pronuncien. Pero su formalización constituye un paso significativo en la continuidad del proceso que afecta al yerno del Monarca, no solo porque sigue su curso, como no puede ser de otra forma en un Estado de derecho, sino por la clara voluntad de obtener la restitución de dinero público supuestamente malversado.

A los tribunales corresponde establecer la verdad jurídica de lo sucedido y, en su caso, dictar sentencia. El meollo de la cuestión son los convenios establecidos por instituciones públicas con Nóos, una entidad teóricamente sin ánimo de lucro, que fue usada como pantalla para la captación de fondos destinados a empresas privadas de Urdangarin, de su exsocio o de ambos: casi seis millones de euros de los Gobiernos de Baleares y la Comunidad Valenciana, so pretexto de la organización de eventos de muy dudosa necesidad vinculados al turismo y al deporte, y sin los debidos controles legales.

Los imputados podrán defenderse con las garantías que la ley les concede. Y eso es independiente del juicio moral que la sociedad ya ha efectuado. Parece suficientemente claro que el caso Nóos forma parte del relato de una época de España donde proliferaron el tráfico de influencias y la falta de respeto al dinero público. Urdangarin se mezcló con personajes que adquirieron mucho poder en la organización autonómica del Partido Popular, como el expresidente balear Jaume Matas, durante un tiempo en que todo parecía poco para dar lustre a ciertos políticos. En ese entramado de intereses se introdujo presuntamente el yerno del Rey.

Pese a los intentos que algunos han hecho de mezclar el caso Urdangarin con el prestigio de la Monarquía, lo cierto es que la Jefatura del Estado ha emprendido una serie de actuaciones de modernización en las que participa plenamente el rey don Juan Carlos, con el apoyo del jefe de su Casa, Rafael Spottorno. Que el yerno del Monarca responda ante la justicia por el manejo de sus negocios privados demuestra que se encuentra tan sometido a los órganos jurisdiccionales como cualquier otro ciudadano. Las responsabilidades penales y civiles exigibles a los imputados del caso Nóos en absoluto requieren un trato distinto del que debe recibir cualquier sospechoso de haber cometido delitos. Como el propio don Juan Carlos subrayó en su discurso de Navidad del año pasado, todos los ciudadanos son iguales ante la ley.

## Permisos por casas

El Gobierno compite con otros países con fórmulas para vender el parque de vivienda

EL PAÍS 21 NOV 2012 - 00:07 CET

Archivado en:

La iniciativa del Gobierno de otorgar un permiso especial de residencia a los extranjeros que compren en España una vivienda de más de 160.000 euros —algo que, con diferentes modalidades y objetivos variados, existe ya en varios países— ha sido aplaudida por la patronal de la construcción y rechazada por la oposición política. La medida es una vía para disminuir el enorme stock que existe de casas sin vender (Catalunya Caixa lo cifró recientemente en 818.000) y está destinada al mercado de ciudadanos no comunitarios. Los socialistas la tachan de “ocurrencia” y los grupos a su izquierda la considera “hiriente” porque, dicen, supone “vender” los permisos.

Otorgar un permiso de residencia temporal a cambio de una inversión o de la mera demostración de solvencia económica no es una política nueva. Los extranjeros con poder adquisitivo, ofertas y contratos de trabajo ya lo pueden obtener en muchos lugares sin necesidad de comprar una vivienda. Su caso no tiene nada que ver con el de los inmigrantes que, cuando buscan un permiso, se topan con las dificultades que plantea un mercado de trabajo deprimido, pero, de nuevo, no es este Gobierno el que ha inventado este orden de cosas que funciona en muchos países de nuestro entorno.

A juzgar por la cantidad de dinero —casas de un precio superior a los 160.000 euros— el objetivo es dar salida a decenas de miles de apartamentos en las costas, procedentes del boom del ladrillo de los últimos años y sobre los que hay una débil demanda doméstica. Cualquier iniciativa tendente a atraer inversión extranjera debe ser bienvenida. Pero hay que pedir a los poderes públicos que vayan algo más allá, además de abordar problemas a corto plazo; que planteen medidas de largo alcance en las que la concesión de permisos de residencia se haga a cambio de inversiones más productivas, como ocurre en Portugal, Francia, Irlanda y algunos estados de EE UU.

Hace falta, en todo caso, mucha más información. El Gobierno anuncia la puesta en marcha, a corto plazo, del decreto de extranjería que permita dar estos permisos de residencia. Para que no sea una chapuza, tendrá que aclarar los detalles, las condiciones y el alcance de la medida. Y explicar qué precauciones se toman para que la iniciativa no se convierta en un vehículo para canalizar dinero de dudoso origen.

Peor que hace un año

Rajoy lo tenía muy difícil, pero su gestión de la crisis provoca un gran desgaste y resultados

EL PAÍS 21 NOV 2012 - 00:00 CET

Archivado en:

Transcurridos 12 meses desde la gran victoria de Mariano Rajoy del 20 de noviembre de 2011, la oportunidad histórica que las urnas le concedieron se ha trocado en un tiempo de esfuerzos agónicos para evitar el rescate completo de la economía española a cargo de instituciones internacionales y el riesgo de ruptura del euro. Este país continúa enfangado en la crisis de deuda, con una destrucción de empleo a ritmo acelerado (800.000 parados más que un año atrás) mientras la nacionalización de parte de la banca continúa a la espera de socorros financieros trabajosamente negociados con las instituciones de la eurozona.

Además, el Gobierno de Rajoy se ve enfrentado prácticamente a una crisis constitucional. Existen fuertes tendencias internas en su partido para recentralizar el Estado como procedimiento de reducción del gasto público y de mejora de la eficiencia administrativa, mientras que Cataluña plantea un problema político contundente con un movimiento de orientación opuesta, forjado por partidos comprometidos en la idea de llevar a cabo una consulta soberanista.

Lo más negativo del periodo transcurrido ha sido el estilo de Gobierno aplicado. La escasa presencia pública de Rajoy le configura como un líder tranquilo, pero demasiado alejado para una sociedad angustiada que ambiciona señales más claras. Esto le ha facilitado giros políticos tan espectaculares —fuera de su programa, y a los que inicialmente se oponía— como subir impuestos, recortar profundamente los gastos sanitarios y educativos o lanzar a la arena un banco malo. Tampoco parece que haya intentado negociar con la oposición y ni siquiera ha aprovechado la ventaja que le daba la mayoría absoluta para mantener la normalidad parlamentaria de que el jefe del Gobierno participe en los trabajos de la Cámara; todo ello completado con el abuso del decreto ley.

Desde luego, Rajoy lo tenía muy difícil a la hora de hacerse cargo de un país en crisis, legado de la última legislatura de Zapatero. El déficit público del 9% en 2011 era un terrible punto de partida para cumplir con las exigencias europeas de austeridad y rigor, en particular las del Gobierno alemán y la Comisión. Ahora dice que “lo peor ya ha pasado”. Sería deseable que acertara, pero se ha dejado jirones de credibilidad por el camino al desoír consejos tan razonables como acabar con la bicefalia al frente de los asuntos económicos y tributarios, o acordar con la oposición el reparto de las cargas de la crisis y reformas de gran calado.

La peor consecuencia es que ahora resulta difícil reconocer un verdadero proyecto de país y que las corrientes centrales de la política, el PP y el PSOE, sufren un desgaste considerable y en paralelo —empezando por el propio presidente— frente a la espiral de protestas sociales. En vez de enfrentarse en solitario a una crisis descomunal, aún está a tiempo de apoyarse en los sectores más responsables de la sociedad y de la política.

## Lodo en la campaña

Mas y Pujol, con encuestas adversas, se presentan como víctimas de las "cloacas del Estado"

EL PAÍS 20 NOV 2012 - 00:07 CET

Archivado en:

Cuando falta menos de una semana para que se celebren las elecciones, la campaña electoral de las autonómicas catalanas ha entrado en una fase de inusitada tensión. Las encuestas publicadas el fin de semana dibujan un panorama poco halagüeño para el presidente Artur Mas. La principal coincidencia de esos sondeos es que CiU no alcanza la mayoría absoluta. Después de haber planteado los comicios como un plebiscito sobre el proyecto de crear un Estado propio, eufemismo que Mas utiliza para referirse a la independencia sin nombrarla, y haber pedido explícitamente “una mayoría extraordinaria” para lograrlo, quedarse por debajo de los 68 diputados sería un fracaso. Y lo sería aunque el soberanismo mejorara en conjunto, pues en ese caso sería en beneficio de ERC, un socio muy incómodo para Mas.

Mientras caía sobre CiU el jarro de agua fría de las encuestas, un oscuro episodio ha empañado la campaña. Se trata de la publicación de un extraño borrador de informe de la brigada contra el blanqueo de la Policía, según el cual las familias de Jordi Pujol y Artur Mas tendrían en cuentas de Suiza y Liechtenstein dinero supuestamente procedente de comisiones cobradas a empresas adjudicatarias de obras y servicios públicos, canalizadas como donaciones al Palau de la Música. Además, un consejero, el de Interior, Felip Puig, habría recibido dinero cuando ocupaba la cartera de Obras Públicas. El expresidente del Palau, Félix Millet, y varios directivos, están acusados de apropiarse de 24 millones y la investigación judicial ha encontrado indicios de que una parte de ese dinero se habría utilizado para financiar a Convergència Democràtica.

Se da la circunstancia de que ni el juez ni el fiscal que llevan el caso Palau tienen noticia de dicho informe, ni lo han solicitado, algo que comienza a ser habitual con la citada brigada contra el blanqueo. Tampoco el Ministerio del Interior sabe de su existencia cuatro días después, según ha declarado su titular. Pujol y Mas han presentado ya sendas querellas criminales contra el medio que lo ha publicado. Las circunstancias de ese informe abonan unas sospechas que es urgente aclarar, en beneficio de Mas, si es inocente, pero también de la transparencia democrática.

Al margen de este asunto, Convergencia está efectivamente involucrada en el caso Palau por supuesta financiación ilegal, hasta el punto de que su sede está cautelarmente embargada, aunque ha conseguido eludir hábilmente su peso negativo sobre la campaña. La divulgación ahora de este informe permite a Más presentarse como víctima de un ataque de “las cloacas del Estado”, alimentando la polarización entre partidarios y enemigos de la independencia y contribuyendo así a minimizar el debate sobre recortes sociales. Cuando el lodo de la corrupción cae sobre la campaña electoral quienes se benefician son los populismos y los que tienen movilizado a su electorado, mientras que reciben un mensaje desalentador los votantes indecisos y menos convencidos.

## El empuje de Brasil

La cooperación con el gigante americano es clave en la política exterior de España

EL PAÍS 20 NOV 2012 - 00:03 CET

Archivado en:

El empuje sostenido de la economía brasileña ha convertido en un par de décadas a este país en la segunda potencia de América (tras EE UU) y la sexta del mundo. Ni siquiera la desaceleración reciente parece amenazar su poderío. De ahí que la primera visita oficial de la presidenta Dilma Rousseff a España, como colofón de la Cumbre Iberoamericana celebrada en Cádiz, sea de una extraordinaria relevancia. España, sumida en una de las crisis más graves de su historia reciente, es un importante inversor en Brasil y grandes empresas globales españolas —Iberdrola, Telefónica, Santander— hace tiempo que están asentadas en ese país.

Las posibilidades de aumentar la cooperación bilateral —en ambas direcciones e incluyendo a las pymes— y de incrementar de forma notable la presencia de profesionales españoles en Brasil son enormes. El país americano, sede de los próximos Juegos Olímpicos y del Mundial de Fútbol, ha puesto en marcha importantes proyectos en infraestructuras, sector en el que las firmas españolas son punteras. La gran penetración del idioma español en este país de 196 millones de habitantes es otro de sus grandes atractivos.

Dilma Rousseff, la mujer que ha obrado el milagro de alcanzar la extraordinaria popularidad de su mentor, Lula da Silva, ha continuado su labor y la de Henrique Cardoso contra la pobreza y por el crecimiento, ha dotado a la política exterior de una mayor sensatez y ha emprendido una hercúlea batalla contra la corrupción. A la larga, y con las reformas adecuadas, se están poniendo las bases para acabar con un flanco débil: las dificultades burocráticas para hacer negocios, a pesar de ser el sexto mayor receptor de inversiones extranjeras.

En solo dos años de mandato, Dilma Rousseff ha tenido que forzar la dimisión de ocho de sus ministros por supuestas irregularidades, lo que en ocasiones ha afectado a la coalición de gobierno, que forman once partidos. Además de mantener elevados índices de popularidad, seguramente porque es percibida como motor de la política de renovación, su determinación para acabar con este estado de cosas se ha visto recientemente arropada por el Tribunal Supremo, que ha condenado a una veintena de personas por el llamado caso mensalão. Todo ello pone de relieve los grandes avances del país y la necesidad de insistir en las reformas.



## Géneros discursivos

Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se ha por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.

Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo se han desarrollado históricamente en una comunidad de hablantes, dentro de un ámbito social o profesional, y comparten una misma forma de organizar la información y un mismo conjunto de recursos lingüísticos (registro, fraseología, etc.). El uso de los conocimientos lingüísticos y discursivos típicos de un género es convencional, esto es, está estandarizado y viene establecido por la tradición.

La noción de género se remonta a la Antigüedad clásica. La retórica griega establecía, como respuesta a las necesidades de administrar la vida de la ciudad y los conflictos comerciales, tres grandes géneros de discurso: el género deliberativo para la asamblea, el género judicial para el tribunal y el género epidíctico para las ceremonias. En la tradición de la crítica literaria se han elaborado clasificaciones para los textos literarios, atendiendo a criterios diversos: según la composición, la forma y el contenido (se distingue entre poesía, teatro, novela y ensayo); según el modo de concebir la representación de la realidad (géneros románticos, realistas, naturalistas, surrealistas, etc.); o según la organización enunciativa de los textos (géneros fantásticos, autobiográficos, novela histórica, etc.).

En el análisis del discurso y la lingüística del texto, se aplica el concepto de género para la descripción de los textos en general, y no solo los literarios. M. Bajtín (1952-53), deslignándose de la tradición literaria, plantea de forma novedosa el estudio de los géneros discursivos en relación con las que él llama «esferas de actividad social» de cada comunidad de hablantes. Según este lingüista ruso, la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de uso (comercial, científico, familiar, etc.) existe un amplio repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se hace más compleja cada situación de comunicación. En este sentido, Swales (1990) y J. M. Adam (1999) han destacado el carácter histórico y cultural de los géneros discursivos: por un lado, los géneros pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales (ello explica, por ejemplo, la aparición de géneros nuevos, como los géneros electrónicos: *chat*, foro de discusión, etc.); por otro lado, en cada cultura las características discursivas y lingüísticas de un mismo género pueden variar (es el caso de la entrevista televisiva, un género muy marcado culturalmente).

Los criterios que se han utilizado en la lingüística del texto y el análisis del discurso para clasificar los géneros discursivos varían según el punto de vista teórico adoptado. Una distinción establecida en la lingüística textual es la que diferencia entre géneros discursivos (también llamados clases textuales en la lingüística germánica) y tipos de

texto. Los tipos de texto son formas textuales definidas por sus características intrínsecas (estructurales y gramaticales), resultado de una conceptualización que permite clasificar los textos en un sistema tipológico cerrado. En cambio, los géneros discursivos se definen pragmáticamente según parámetros externos, es decir, contextuales (propósito comunicativo, papel y estatus del emisor y del receptor, tipo y modo de interacción) y, a diferencia de los tipos de texto, no constituyen un repertorio cerrado de formas, sino que los géneros están abiertos, como se ha dicho, a los cambios sociales y culturales.

Para la didáctica de segundas lenguas, dos tipos de descripción son relevantes:

- caracterizar rasgos textuales típicos o convencionales de cada género discursivo (tipo de información, organización del contenido, marcas de emisor y receptor, registro, etc.), rasgos recurrentes y reconocidos por los participantes en una determinada actividad comunicativa; ello permite identificar correlaciones entre forma lingüística-función discursiva pedagógicamente útiles;
- explicar esta caracterización en el contexto tanto de las restricciones socioculturales como de las restricciones cognitivas que operan en cada ámbito de uso, en el sentido de que en cada cultura y comunidad de hablantes un mismo género discursivo (un testamento, una entrevista televisiva, un examen, por ejemplo) puede presentar unas normas o reglas formales y temáticas distintas a las fijadas por el uso en otro contexto sociocultural.

En la aplicación docente, el aprendizaje de una L2 a partir de los géneros discursivos tiene ya una tradición en el campo de la enseñanza de la lengua para fines específicos. Se han llevado a cabo propuestas de programas concretos relacionados con actividades sociales y profesionales determinadas, como la actividad comercial, científica o económica.

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se especifican las situaciones que el aprendiente habrá de resolver lingüísticamente y también los lugares, instituciones/organismos, personas, objetos, acontecimientos y acciones en que podrá estar implicado. En función de estos factores caracterizadores de los géneros discursivos, el *Marco* establece para la enseñanza-aprendizaje de una L2 cuatro ámbitos de uso:

- el ámbito personal, en el que los hablantes se comunican con géneros como la conversación, las cartas personales, la publicidad comercial, el diario, etc;
- el ámbito público, caracterizado por el uso de avisos públicos y carteles, etiquetas y envases, anuncios, reglamentos, contratos, etc.;
- el ámbito profesional, en el que la comunicación se realiza a través de cartas comerciales, notas e informes, instrucciones de uso, tarjetas de visita, etc.;
- y el ámbito educativo, en el que las formas típicas de comunicación son, entre otras, los libros de texto, artículos de investigación, resúmenes, diccionarios, etc.

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) sigue como criterio de clasificación de los géneros la forma a través de la cual se transmite la lengua (oral, escrita); en el caso de los géneros intermedios entre la oralidad y la escritura, se tiene en cuenta la vía por medio de la cual llegan a la audiencia. Aparte de las listas alfabéticas

de géneros que abordar en cada uno de los niveles de aprendizaje, el Instituto Cervantes también ofrece en su *Plan curricular* muestras de géneros analizados (conversaciones, trabajos escolares y académicos, presentaciones públicas, cartas, etc.) en sus distintas partes textuales (secciones y subsecciones o movimientos). El enfoque basado en los géneros discursivos para el aprendizaje del español queda, por lo tanto, ilustrado de forma muy detallada en este plan curricular.

Otros términos relacionados

Adecuación; Competencia comunicativa; Competencia sociocultural; Estructura textual; Interlocutores; Secuencia textual.

Bibliografía básica

1. Bajtín, M. (1952-53). «El problema de los géneros discursivos». En M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1979, pp. 248-293.
2. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
3. Castellà, J. M. (1996). «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 23-31.
4. Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, S.L.

Bibliografía especializada

1. Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París: Nathan/HER
2. Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica.
3. Eggins, S. y Martín, J. R. (1997). «Géneros y registros del discurso». En Van Dijk, T.A. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 335-371.
4. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

## Editorial periodístico

---

Este texto es tradicional de los periódicos y suele aparecer situado en un lugar preferente dentro de la sección de opinión de un medio de comunicación. Aunque el editorial no lleva firma, ya que resume una opinión colectiva, hay periodistas encargados de su redacción, los llamados también *editorialistas*, en casi todos los casos este es escrito por el director del periódico.

El editorial está siempre ligado a la actualidad, ya que su relación con un hecho reciente es lo que le otorga la característica de mensaje periodístico y lo aleja de ser un ensayo breve.

### *Funciones*

---

Las funciones del editorial son explicar los hechos y su importancia, dar antecedentes (contextualización histórica), predecir el futuro, formular juicios morales o aspectos de valor y llamar a las acciones.

Se informa sobre un acontecimiento acerca del que se va a opinar, pero no se detiene en él, sino que los datos informativos que aporte serán únicamente el hilo conductor de las opiniones. Se explica el tema también porque el editorial presenta una visión articulada y relacionada de los acontecimientos, lo que ayuda a la comprensión del tema por parte del lector.

También tiene una función indagadora de lo que puede llegar a significar lo que está ocurriendo, captando el síntoma de futuros acontecimientos. El editorialista debe distinguir entre lo que hay de pasajero y accidental en un hecho, de lo que es decisivo.

### *Tipos*

---

- **Explicativos:** en los que no se deduce ninguna opinión directa.
- **De tesis u opinión:** en los que se expresa claramente la opinión favorable o desfavorable.

Según la función social:

- **Informativos:** se dirige al conocimiento o la percepción
- **Interpretativos:** introduce causas, efectos, futuro, conjeturas, etc.

- Para **convencer**: se dispone en forma retórica, con argumentación y contrargumentaciones, para tratar de llegar al ánimo del lector.
- De **acción**: en el se tratan de poner en acción todos los resortes por los cuales se pueda mover la voluntad del lector.

*Los editorialistas*

***El equipo editorial es distinto dependiendo de si se trata de un medio con modelo norteamericano o con modelo europeo.***

En el diario norteamericano se establece una diferencia, incluso física, entre el departamento de noticias y el departamento ocupado de la página editorial. Este último tiene su propio director y su plantel de editorialistas y depende, o bien directamente del propietario del medio, o bien de un director responsable de toda la publicación.

En el diario europeo (y la mayoría de los latinoamericanos), ambos departamentos dependen del director de la publicación y es un periodista el que ejerce de jefe de opinión. Además no se establecen departamentos separados sino que se apoyan mutuamente. En este caso el equipo editorial lo forman redactores con responsabilidad en las tareas organizativas del trabajo de redacción, a quienes se les encomienda en ocasiones escribir el editorial.

El equipo lo completan colaboradores habituales del medio que no están en plantilla ni son periodistas profesionales, pero que cuentan con la confianza del medio y coinciden con su línea ideológica. El verdadero proceso del editorial comienza desde el editor, que tiene cierta dependencia respecto de algunos poderes, mayor o menor dependiendo del diario y de la coyuntura.

En general la frecuencia de publicación es diaria y el editorial es el resultado del trabajo de un grupo más o menos numeroso de personas, excepto en algunos periódicos más pequeños en los que el director escribe todos los editoriales (en ellos el editorial no se publica a diario).

Los editoriales reflejan los temas principales que se están discutiendo en el país, que viene de la mano de la actualidad. La política ocupa la mayor atención, las cuestiones políticas en sentido amplio son los temas preferentes. La economía es cada vez más frecuente, pero continúa primando la política en todas sus vertientes: local, autonómica, nacional e internacional. En escasas ocasiones el tema gira en torno al ámbito social o

cultural. Estas pueden ir acompañadas de una imagen explicativa o de carácter crítico a lo que está diciendo.

#### Tips para hacer un buen comentario editorial

El hombre es un comentarista por naturaleza. Regularmente, siempre tiene algo que decir. Sin embargo, un buen comentarista debe contar con las siguientes cualidades: Debe saber elegir el tema a comentar. Es decir, ser capaz de discernir entre lo que es trascendente y lo que no. Lo poco importante sólo requiere de una pequeña nota. Debe ser firme y estar convencido de lo que dice. Regirse por la impasibilidad. No ofuscarse en una idea porque comenzó con ella, y no creer sólo porque quiere creer, sino porque ha investigado y ha llegado a conclusiones. Tener criterio y ser valiente. No debe arrepentirse de lo que dice pues tiene aplomo moral. "No debemos hacer afirmaciones absolutas, no somos Dioses ni tenemos la verdad en nuestras manos."

#### Consejos para hacer

Cuando se quiere escribir un comentario sobre un tema específico, alguna obra de teatro o un hecho, sirven las siguientes observaciones: Hay que dejarse de rodeos, eso no vale para nada. Ir al fondo del asunto y atacarlo sin miedo, pues la decisión se demuestra con las palabras. No hacer afirmaciones absolutas, no somos Dioses ni tenemos la verdad en nuestras manos. Hay que recordar que un comentario es un juicio, una interpretación acerca de una realidad o un hecho. Digamos que no podemos pecar de cautelosos, pero tampoco de tajantes. Al momento de escribir un comentario editorial, es muy probable que se esté haciendo en nombre de una empresa, una institución, una comunidad o un grupo de personas. Ten esto en cuenta cuando escribes, pues lo que digas no debe ser sólo tu opinión sino la de un colectivo. Ahora, si el comentario es personal, tienes carta libre en el asunto, aunque, normalmente esto no se llamaría comentario editorial, sino artículo periodístico. Mirar los diferentes ángulos de una situación, tratar de no enfocarse en un solo lado. Investigar, analizar antes de poder emitir el comentario.

Disponible: [http://es.wikipedia.org/wiki/Editorial\\_period%C3%ADstico](http://es.wikipedia.org/wiki/Editorial_period%C3%ADstico)