

LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: UNA REVISIÓN PARA LA REFLEXIÓN

M. ^a Pilar Núñez Delgado

En C. Ayora y A. González Vázquez (eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ceuta: MEC-Universidad de Granada- Ciudad Autónoma de Ceuta. Páginas 127-148. ISBN: 84-609-9734-0.

Hoy en día, y después de largos años de predominio del gramaticalismo y el historicismo en las aulas de la escolaridad obligatoria, el sentido común sitúa fuera de toda duda la necesidad de promover en ellas una educación lingüística que incluya de forma sistemática –esto es, científicamente fundamentada y plasmada en programas elaborados con arreglo a tales fundamentos–, coherente –es decir, enmarcada en paradigmas comunicativos, funcionales y procesuales–, e integrada las distintas habilidades implicadas en la competencia comunicativa de las personas.

No obstante, tal necesidad no ha sido suficiente hasta hace muy poco para emprender una renovación de la enseñanza de la lengua y la literatura por varios motivos que sería prolijo analizar, pero de entre los cuales vamos a destacar la falta de una tipología de textos hecha con criterios didácticos que permita establecer secuencias de enseñanza-aprendizaje de estas capacidades para las distintas etapas de la escolaridad obligatoria.

De modo que, en este terreno, nos encontramos con aportaciones cada vez más numerosas, pero también con falta de visiones de síntesis y de experimentación práctica que vayan validando mediante transposiciones didácticas las propuestas teóricas. Mientras las ciencias del lenguaje posteriores al estructuralismo y al generativismo vienen poniendo de manifiesto desde hace tiempo que, dado que la lengua es ante todo su uso y que este uso es siempre contextualizado, la unidad de descripción lingüística no puede ser otra que el *texto* o el *discurso*, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura está aun por hacerse esa “pedagogía del texto” que Bronckart (1985, p.114) sitúa como una de las tareas esenciales de la didáctica¹.

Tal pedagogía del texto debe asentarse para el profesor ginebrino en cuatro ejes fundamentales que nosotros vamos a agrupar en dos grandes categorías. Nos encontramos así, en primer lugar, con la necesidad de establecer una tipología textual válida didácticamente que

Bronckart formula como la necesidad de determinar las características de los objetivos que se quiere alcanzar, es decir, de los tipos de texto que se quiere crear o recrear. En segundo lugar, deberemos ocuparnos de los aspectos metodológicos implicados en la pedagogía del texto que Bronckart desglosa en otras tres líneas de investigación: las características iniciales de las producciones textuales del alumno en sus diferentes niveles de escolaridad; el examen de las prácticas pedagógicas actuales en materia de texto, incluyendo lo relativo a la evaluación; y la forma en que se puede promover una nueva pedagogía de la expresión textual.

A partir del entramado que dibuja el cruce de estos núcleos básicos, nosotros queremos exponer los aspectos esenciales que habría que analizar como base de una pedagogía de los textos añadiendo una breve revisión de otras cuestiones previas que nos parece importante recordar.

Dos cuestiones previas

a. Sobre el concepto de texto

La arraigada idea –inaceptable, por otra parte, al confrontarla con la realidad– de que los niños al llegar a la escuela ya saben hablar por ser este un aprendizaje que se realiza en el ámbito social y de que, por lo tanto, la intervención educativa debe centrarse en las habilidades escritas, más difíciles de adquirir, junto con la falta de descripciones teóricas y didácticas sobre el uso de la lengua, ha dado lugar a que, habitualmente, y al margen de las aportaciones últimas de las ciencias del lenguaje, la palabra *texto* suela entenderse como sinónimo de fragmento escrito. Este valor es patente también en la enseñanza donde se ve reforzado por el tipo de tarea escolar que se suele proponer sobre él, como podemos ver en expresiones del tipo “libro de texto”, “comentario de texto” o “comprensión del texto”, en las que subyace una idea del texto como un producto hecho fuera de la escuela para su consumo dentro de ella, un consumo que consiste en incorporar al bagaje de conocimientos del alumno mediante el análisis del contenido y, en su caso, mediante la imitación unos determinados textos como discursos canónicos –normalmente literarios– y acabados (Milian, 1990).

Nos encontramos, pues, con que en la tradición escolar el concepto de texto se suele entender como un corpus escrito de cierta extensión compuesto por un número variable de oraciones. Sin embargo, las nuevas ciencias del lenguaje han aportado delimitaciones conceptuales que nos permiten superar este aparente problema inicial, de forma que, entre las definiciones que se han dado del *texto* o *discurso*ⁱⁱ encontramos trabajos donde se opta por una concepción muy

amplia. Es el caso de Lotman (1988), que concibe el texto como acto de comunicación realizado en un sistema de signos, sean estos verbales, no verbales o iconoverbales. Lógicamente, en este concepto quedan incluidos con total carta de naturaleza los textos orales, pero también nos encontramos con otras definiciones centradas en el componente verbal que desvanecen esa idea preconcebida del texto como fragmento escrito.

Así ocurre, por ejemplo, con la definición de Brown y Yule (1993, p.26), para quienes el texto es “el registro verbal de un acto comunicativo” o con la de Halliday y Hasan (1976) que llaman *texto* a todo pasaje, oral o escrito, que forma un todo unificado, una unidad semántica caracterizada por su unidad de textura y de estructura y conformada por los cuatro aspectos del significado que contiene la semántica de cualquier lengua –el significado experimental, el interpersonal, el lógico y el textual–, que es a la vez producto, es decir, objeto que puede estudiarse de forma sistemática, y proceso en tanto es un evento interactivo, un intercambio social de significados.

En el ámbito hispano se sitúan en la misma línea autores como Bernárdez (1982), que ofrece una definición del texto como unidad lingüística producto de la actividad verbal que posee siempre un carácter social, Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 313) cuando afirman que un texto es “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación”, o Calsamiglia y Tusón (1999, pp.15-16), que definen el *discurso* como una práctica social, “una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito”.

Podemos concluir, entonces, que en el campo de la lingüística teórica prevalece hoy una concepción del discurso como una ‘práctica’ entre otras prácticas sociales a propósito de la cual interesa, más que lo que el discurso dice, lo que hace al decir. Este enfoque se ajusta muy bien a la concepción de la enseñanza de la lengua como proceso de investigación sobre la práctica en el que nos situamos, por lo que, desde la perspectiva didáctica, la pedagogía del texto deberá tomar como punto de referencia una teoría del discurso que permita dar cuenta de la actividad de los sujetos y diferenciar las distintas prácticas discursivas a ella asociadas.

b. Las propiedades de los textos

En el marco de esta teoría del discurso, el establecimiento de unas propiedades o características de los textos que ayuden al alumnado a percibirlos en su peculiaridad, a producirlos y a analizarlos, debe ser otra de las tareas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en lo relativo a la pedagogía del texto.

Como práctica social que es, el discurso es complejo y heterogéneo. Es complejo por la diversidad de modos de organización en que puede manifestarse, por los diversos niveles que entran en su construcción –desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta elementos contextuales histórico-culturales– y por las modalidades en que se concreta –oral, escrita o iconoverbal–. Sin embargo, no es caótico, y si algo lo caracteriza es su cierre semántico, su carácter estructurado, que hace que el texto siga una ley propia que lo configura como una unidad, su carácter comunicativo en tanto es producto de una actividad lingüística, y su carácter pragmático en virtud del cual el texto relaciona al hablante con la situación de producción (Milian, 1990; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Junto a estos principios generales, los textos tienen unas propiedades constituidas por los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder ser considerada un texto. Pese a que no hay acuerdo sobre cuántas y cuáles son las propiedades textualesⁱⁱⁱ, vamos a repasar las que se admiten más comúnmente y más relevantes nos parecen en para desarrollar propuestas didácticas sobre los textos orales.

a) La *coherencia* tiene que ver con el dominio del procesamiento de la información. Establece cuál es la información relevante que se ha de comunicar y cómo ha de hacerse.

En la bibliografía especializada existen diferentes maneras de entender la coherencia textual: como red de conexiones, como entramado entre las partes del texto o como “ausencia de contradicciones”, pero, con independencia de estas divergencias, en el trabajo en las aulas un objetivo didáctico básico ha de ser el de enseñar a los alumnos a interpretar incoherencias con ayuda de los factores contextuales y situacionales.

Para este fin nos resulta particularmente válida la propuesta de Coseriu (1992) para quien la coherencia (o incoherencia) de un texto ha de ser observada en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo. La lógica del discurso se entiende como un hablar congruente con los principios generales del pensamiento y, por tanto, común a todas las lenguas del mundo; es decir, como un saber cuyo dominio permite: a) aceptar algo como coherente y expresarlo como tal o rechazarlo como incoherente; b) interpretar lo dicho a la luz de la desviación voluntaria del hablante respecto a las leyes del pensar; y c) interpretar con sentido el contrasentido intencionado. La construcción del discurso se contempla como un saber común a todas las lenguas que se basa en el saber general sobre las cosas, en virtud del cual hay formas diferentes de manifestarse. Este saber nos permite: a) aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente con el conocimiento general de las cosas, es decir, tal como son normalmente; b) no decir lo que, por conocimiento de las cosas, ya se sabe o se sobreentiende; y c) permite interpretar lo ostensiblemente incongruente.

En relación con la coherencia, y también desde el punto de vista didáctico, nos interesa traer a colación el concepto de *marco* acuñado por Bateson (1994). El marco es el instrumento que usamos los usuarios para definir la situación de comunicación, es decir, el conjunto de operaciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de las situaciones de comunicación. Todo texto posee su propio marco en función del cual se le atribuirá significado y coherencia, si bien el lector en el nivel comunicativo puede cambiarlo. Topamos aquí con la figura del lector como agente activo que cubre los huecos que presenta el texto y le atribuye sentido, una tarea que también debe incluirse dentro de la educación lingüística y literaria proporcionada por la escuela, donde las capacidades receptoras han estado bastante desatendidas.

b) La *cohesión* la constituyen los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en el texto. Entre ellos podemos citar los conectores, el artículo, los pronombres, la sustitución diafórica (anafórica y catafórica), la estructura de modo, tiempo y aspecto de los predicados, o el orden de palabras.

Para Halliday y Hasan (1976) existe cohesión cuando la interpretación de un elemento de un discurso depende de la interpretación que se dé a otro. La cohesión, por tanto, es una propiedad que tiene que ver más con la semántica y con el léxico que con la estructura del texto. Sin embargo, Baugrande y Dressler (1981) relacionan la cohesión con la gramática, con la sintaxis sobre todo, pues la entienden como la forma de conectarse en una secuencia los componentes de la superficie textual.

En términos didácticos interesa trabajarla tanto en lo referido a las relaciones semánticas (incluir y detectar en un texto relaciones de sinonimia, antonimia, polisemia, etc.; utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado de un texto; introducir en un texto elementos deícticos exofóricos y endofóricos, ...) como al uso de conectores (marcar en los textos relaciones lógicas de distinto tipo o utilizar conectores y marcadores textuales variados y ajustados al significado que se pretende transmitir).

c) La *adecuación* hace referencia al conocimiento y dominio de la diversidad lingüística, es decir, a saber escoger de entre las posibilidades que ofrece la lengua la más adecuada a la situación, al interlocutor y al tema.

Esta propiedad de los textos consiste, para Cassany, Luna y Sanz (1994), en saber escoger entre todas las posibilidades que ofrece la lengua, la más apropiada a cada situación de comunicación; es la propiedad que se relaciona con el dominio de la diversidad lingüística. Coseriu la sitúa en el plano del discurso y considera también, además de la adecuación a la situación, al objeto del discurso y al interlocutor.

Por el valor que en el terreno individual, académico y profesional tiene el dominio de esta propiedad textual, debe ser uno de los objetivos primordiales, no sólo en la enseñanza de la lengua, sino en la meta de inserción cultural y social que la educación escolar tiene asignada como prioridad en la sociedad actual.

d) La *corrección* regula la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto. En la teoría de Coseriu se relaciona con el saber idiomático, mientras que Cassany, Luna y Sanz la identifican con la gramática pues es la propiedad textual que regula la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto.

e) Por último, y aunque no se podría hablar en sentido estricto de “propiedades textuales”, una pedagogía del texto deberá incluir objetivos, contenidos y actividades que permitan a los alumnos conocer y aplicar los principios de *cooperación* y *relevancia*, así como las nociones relacionadas con la *cortesía* porque su dominio cumple un papel socializador de primer orden.

El *principio de cooperación* lo debemos a Grice (1975) quien afirma que cualquier interacción verbal está regida este principio en virtud del cual un hablante debe intentar que su participación en esa interacción sea la requerida para la finalidad o la dirección de la misma. Desglosa este principio en cuatro máximas: i) de cantidad, según la cual la contribución debe contener la cantidad justa de información en relación con las finalidades del intercambio; ii) de cualidad, en virtud de la cual la información debe ser verdadera; iii) de relación, que exige que la información sea pertinente; y iv) de manera, que pide evitar la ambigüedad y buscar la brevedad y el orden.

Sperber y Wilson (1986) resumen las máximas de Grice en un principio más general, el de *pertinencia*, que implica que el emisor en un acto de comunicación intenta siempre ser lo más pertinente posible de acuerdo con la situación, de forma que el receptor consiga interpretar lo que quiere decir con el mínimo costo posible de procesamiento. De la *máxima de relevancia o pertinencia* dependerían todas las demás, pues esta máxima pretende explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos de la emisión y de la interpretación de los enunciados: la eficiencia en la comunicación consiste en usar bien nuestros recursos para procesar información, de forma que consigamos la mayor contribución a las metas cognitivas con el menor coste posible.

La *máxima de cortesía* (Leech, 1983) es otro de los principios básicos que regulan los intercambios comunicativos, sobre todo los orales. Los estudios sobre la cortesía parten de las nociones de *imagen* y *territorio*, de los mecanismos que existen en todas las culturas para evitar el riesgo de invadir el territorio de los demás o para impedir que invadan el propio. Este principio supone que sobre las elecciones que hacemos del repertorio de la lengua actúan restricciones

sociales y culturales.

Las tipologías textuales desde el punto de vista teórico

Nos interesa ahora centrarnos en el intento de esbozar una tipología de textos que nos permita estudiar las necesidades de comunicación que se pueden tener en distintos contextos, una tarea nada fácil, no sólo porque el texto como enunciado o corpus es de una enorme complejidad y, por tanto, irreductible a un solo tipo o modo de organización, sino también porque la tipología textual es una de las cuestiones de más actualidad en relación con los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua y esto hace que está sujeta a malentendidos conceptuales y a aplicaciones didácticas erróneas (Castellà,1996).

La necesidad de establecer tipologías textuales es un problema que se puede abordar en dos dimensiones complementarias: la de la lingüística y la de la didáctica, aunque a nosotros nos interesa la confluencia de ambos campos de estudio que arranca de cuestiones sobre si la enorme variedad de los intercambios comunicativos posibles entre las personas es reductible a clasificaciones más o menos amplias, sobre cómo se llega al conocimiento de los tipos de textos, sobre cuáles pueden ser los parámetros que los determinen o sobre si los tipos textuales tienen carácter universal.

La multitud de estudios dedicados a este tema pone de manifiesto que las taxonomías facilitan la comprensión de los fenómenos, pero también la mera existencia de las preguntas que acabamos de enumerar revela que pueden dar una visión deformada de ellos, sobre todo en el terreno de las actividades socioculturales. De modo que nos importa dejar claro que, pese a que cualquier tipología tiende a convertirse en un artificio un tanto engañoso que no resiste el contraste con una realidad textual enormemente diversa y compleja que huye de la homogeneidad y de la rigidez de cualquier taxonomía (Lomas, 1999), su utilidad didáctica justifica el utilizarla como herramienta básica en la planificación de la educación lingüística y literaria.

La Lingüística del Texto y otras disciplinas de orientación textual, como el análisis del Discurso, la Retórica o la Literatura, ponen de manifiesto que el discurso es definible como una configuración regulada por diversos planos de organización que están en constante interacción, que se observan ciertas tendencias regulares en los comportamiento discursivos de los seres humanos y que existen grupos de textos que comparten unas características determinadas. los tres factores permiten plantear algunas propuestas de clasificación y análisis de los géneros discursivos que se han hecho con criterios e intenciones diferentes en función de la aplicabilidad de la

clasificación.

Estas clasificaciones han variado, fundamentalmente, según las diferentes concepciones de *texto* o *discurso*. Así, hay clasificaciones retórico-literarias que utilizan sobre todo el término “género”, basadas en criterios formales y de contenido desde la óptica prescriptiva de la tradición cultural, que toman los modelos literarios clásicos como término de referencia. Hay clasificaciones lingüísticas que prefieren el término “tipos” y tienen en cuenta también los criterios formales aplicados al texto como producto. También hay clasificaciones pragmáticas y psicológicas que se decantan por el término “acto” o “secuencia” y se fundamentan sobre todo en el análisis del proceso y en la acción del emisor.

Nos encontramos así con el problema de la terminología que responde, como vemos a diferencias conceptuales que conviene aclarar.

Los términos más difundidos son probablemente *registro* y *tipo de texto*, aunque en tiempos más recientes, sobre todo a partir de Bajtín, se ha incorporado el de *género discursivo*, el cual ha pasado de ser específico de la literatura, a designar cualquier tipo de discurso propio de las distintas situaciones comunicativas. Esta ampliación, que ha llevado al vocablo a dar acogida a las diferentes posibilidades combinatorias resultantes de los usos de la lengua, los contextos y los usuarios, ha hecho que éste, en ese intento tan difícil de sistematizar los tipos de discurso, confunda a veces sus límites se confundan con los primeros citados.

A nuestro juicio, la combinación de los tres términos se muestra como un aparato conceptual satisfactorio para explicar alguna de las caras de la variación. La idea fundamental común a los tres conceptos es la existencia de unas *configuraciones discursivas arquetípicas* que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas configuraciones *contextuales* (sociales, culturales) también arquetípicas^{iv}. Las diferencias, las vamos a establecer siguiendo a Castellà (1996), con quien coincidimos plenamente

Así, usaremos la expresión *tipo de texto* para referirnos a "una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes" (p. 24).

Con respecto al *género*, lo entendemos como “una forma discursiva estereotipada definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo

lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social” (p. 25).

En consecuencia, todo género viene definido por tres dimensiones esenciales: los contenidos que son decibles a través suyo, la estructura particular de los textos pertenecientes al género y ciertas configuraciones específicas de unidades lingüísticas señal de la posición enunciativa del enunciador, así como de los grupos particulares de secuencias textuales y de los tipos discursivos que forman su estructura.

Por fin, el *registro* "es un conjunto de características lingüísticas que aparecen en los textos como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa. [...] Según el registro, los textos se adecuan al tema de que tratan (campo), a la relación interpersonal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función). Cada texto constituye una combinación concreta de rasgos del registro” (p. 25).

La diferencia entre género y registro corresponde a dos planos de abstracción teórica diferentes: el género es el plano del contenido del registro, y el registro es el plano de la expresión del género; el género es matizado, pero no condicionado, por el registro.

Con respecto a las diferencias conceptuales que subyacen a las denominaciones, explican la existencia de diferentes tipologías textuales elaboradas con criterios diversos de las cuales queremos reseñar algunas para dar cuenta de esa diversidad y para tomarlas como punto de referencia.

Uno de los pioneros en esta tarea, Adam (1985), ofrece una clasificación cuyo criterio de selección no es formal, sino que tiene que ver con la función del texto en cada caso concreto (convencer, afirmar, preguntar, contar...) y, por lo tanto, guarda cierta semejanza con la teoría de los actos de habla de Austin. Cada texto, según Adam, es lo que es y como es en la medida en que hace algo con las palabras y desea actuar sobre el destinatario a la búsqueda de un efecto determinado.

En un primer momento propone la siguiente tipología de textos: textos conversacionales, narrativos, descriptivos, directivos o instructivos, predictivos, explicativos, argumentativos y retóricos. No obstante, la crítica la estima excesivamente homogénea, motivo por el cual Adam introduce posteriormente el concepto de *secuencias prototípicas* y explica que quizá no sea adecuado establecer unos tipos rígidos de texto, sino unas formas prototípicas que se combinan de una manera secuencial dentro de cada texto. Utiliza ahora como criterio no tanto la función comunicativa como la organización secuencial de los enunciados y afirma que en un tipo de texto

determinado existen esquemas prototípicos transmitidos culturalmente y que es el conocimiento cultural de estas estructuras típicas por parte de los hablantes, lectores y escritores el que explica los procesos de expresión y recepción de los textos.

Por su parte, Bronckart (1985) parte de la premisa de que para que la tipología sea eficaz debe formular hipótesis precisas sobre los parámetros extraverbales que pueden producir efectos significativos en los textos, crear medios para analizar las unidades textuales que se distribuyen por los textos, y formular hipótesis acerca del tratamiento de los parámetros extraverbales y de la inclusión del resultado de esta operación en la trama textual. A partir de ella distingue tres tipologías: una primera, fundada en criterios relacionados con las unidades lingüísticas que se distribuyen en la superficie del texto y con los procesos cognoscitivos que se ponen en juego; otra, basada también en un enfoque cognoscitivo-funcional, distingue los tipos de textos según la intención comunicativa (textos de clarificación, de información y de activación); y la tercera se basa en la hipótesis de que el texto constituye el producto de la situación en la cual ha sido enunciado.

Con respecto a la descripción del modelo, éste descansa en el presupuesto de que el comportamiento verbal es una actividad compleja que implica un conjunto de aptitudes y una de cuyas manifestaciones observables es el *corpus verbal*, el conjunto de textos orales y escritos producidos en una lengua natural. Los textos se presentan como sucesiones de enunciados en los que se pueden aislar unidades lingüísticas por medio de análisis distribucionales.

Estas últimas apreciaciones de Bronckart coinciden con las de H.López Morales (1984) para quien la intervención didáctica sobre el plano del texto tiene que hacerse a partir de una planificación rigurosa que empieza por la elaboración de una tipología de los discursos utilizable en el aula. Propone hacer dos grandes grupos, uno primero de textos conversacionales que se deben trabajar a lo largo de toda la escolaridad como poderoso instrumento de socialización, y otro segundo, de textos producidos por un sólo emisor, en los que a su vez distingue entre narrativos, descriptivos y argumentativos^v.

Castellà (1992) sugiere una clasificación de los textos teniendo en cuenta sus diferentes ámbitos de aparición y uso: ámbito de los medios de comunicación, académico, científico, cotidiano, de ocio, cultural y asociativo, político, religioso, de la administración, profesional y jurídico, y la igual que la que propone Coto (1994), es bastante escueta. La de éste último se basa en tres criterios: género (monólogo, diálogo, carta, informe, definición, poesía, cuento, ensayo, etc.), tipo (descripción, narración, exposición y argumentación) y función (expresiva, informativa, poética y de opinión).

Por último, para Zayas (1997) la tipología textual se reduce a dos clases: de base contextual

y de base lingüística. De acuerdo con criterios contextuales, los textos se clasifican según los *ámbitos de uso* o espacios sociales en los que se produce el intercambio comunicativo (académico, administrativo, periodístico, literario...). En cada uno de estos ámbitos los diferentes textos representan determinados actos comunicativos de intenciones o funciones específicas (informar, persuadir...). Desde el punto de vista lingüístico los textos se organizan internamente de acuerdo con esquemas variados (narrativos, descriptivos, dialogados) que suelen aparecer mezclados en un mismo texto. Este criterio le parece muy válido para establecer secuenciaciones de contenidos.

Utilidad didáctica de las tipologías textuales

Dada esta variedad de propuestas, cuando adoptamos el punto de vista de la DLL lo primero que nos interesa es encontrar algunos puntos de referencia que nos sirvan para poner orden en este panorama tan heterogéneo. Para ello debe crear instrumentos de análisis adaptados a las situaciones escolares –definir las condiciones prototípicas de producción y recoger un corpus de textos que las cumplan– y aplicarlos dentro del marco de proyectos de investigación-acción conducidos por los mismos docentes sobre pedagogía del texto que se ocupen de las condiciones de producción en la escuela y de la experimentación de nuevas prácticas metodológicas.

La elaboración de tales instrumentos habrá de tener en cuenta una evidencia que quizá no siempre es considerada como tal: una cosa es ordenar los usos lingüísticos en una clasificación operativa para la enseñanza y otra convertir esta clasificación en un a priori rígido para seleccionar los objetivos y contenidos de la educación lingüística y literaria. Es decir, la creación de tipologías ofrece problemas irresolubles si se aborda desde un punto de vista exclusivamente clasificatorio porque, como ya hemos dicho, el uso del lenguaje no admite ser clasificado de una manera estricta: la diversidad discursiva está constituida por varios ejes graduales que, además, presentan discontinuidades entre sí.

La tipología textual es un sistema práctico para desarrollar las programaciones en tanto los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y los normativos por la relación evidente que existe entre unos y otros y permite relacionar la lengua y la literatura porque la Lingüística del Texto tiende un puente entre ambas disciplinas integrando parte de sus contenidos en un único marco teórico, pero también implica perversiones, la perversión principal es la consideración de la tipología como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua sin tener en cuenta que una enseñanza comunicativa implica una idea más amplia y profunda, supone basar el aprendizaje en la producción y recepción de textos orales y escritos y

aquí la tipología puede ser una ayuda, pero lo importante es disponer de recursos y de metodologías centradas en el uso del lenguaje.

En este sentido, y continuando con nuestra revisión de aportaciones sobre el tema, nos resulta muy atinada la aportación de Dolz y Schneuwly (1997) que reflexionan sobre el papel que cumplen los géneros textuales en la programación didáctica de la enseñanza de la lengua. Para estos autores las prácticas lingüísticas que son objeto de aprendizaje se consideran como disposiciones acumuladas por los grupos sociales a lo largo de la historia, son el principal instrumento de interacción social y cristalizan en forma de géneros sobre los que se realiza el trabajo escolar en el campo de la producción lingüística. El análisis de sus características proporciona una primera base de modelización instrumental para organizar las actividades de enseñanza que dichos objetos de aprendizaje requieren. Luego, la generalización de las secuencias didácticas será aleatoria hasta que los nuevos objetos de enseñanza propuestos, los géneros, no dispongan de un estatus más definido en los planes de estudio de primaria y secundaria y hasta que no se proponga una concepción global del progreso curricular de la expresión.

Se preguntan a continuación Dolz y Schneuwly si la propuesta de organizar la progresión en torno a los géneros no es volver a la secular tradición escolar de enseñar redacción y composición, y responden que, a pesar de que todos tienen su origen en la tradición retórica, los géneros están limitados en la medida en que la función que asumen en su marco original ya no está presente: puesto que ya no sirven para situaciones jurídicas y políticas, se convierten en meros modos de presentación de la realidad tal cual es y, por tanto, en productos escolares para los que no hay verdaderas referencias textuales externas.

Por otra parte, exponen que la diversidad misma de los géneros o la imposibilidad de sistematizarlos impiden tomarlos como unidad de base para concebir la progresión. Será necesario, pues, recurrir a otras conceptualizaciones: a las tipologías del discurso elaboradas por la Lingüística y por la Psicología, aunque desde el punto de vista de su posible aplicación didáctica tienen dos limitaciones importantes: su objeto no es el texto ni el género, sino las operaciones lingüísticas constitutivas del texto, y el análisis conlleva una serie de subconjuntos particulares de unidades lingüísticas, por lo que las tipologías discursivas no pueden ser, pues, las únicas en proporcionar una base lo suficientemente amplia como para elaborar progresiones que sin duda serán parciales, pues sólo tratarán ciertos aspectos del funcionamiento lingüístico.

Optan entonces estos autores por un enfoque basado en establecer grupos de géneros cuyo carácter parcial se ajusta a tres criterios esenciales desde el punto de vista de la construcción de una progresión.

En primer lugar, que correspondan a las grandes finalidades sociales atribuidas a la enseñanza dando respuesta a las necesidades lingüísticas de expresión oral y escrita en los dominios esenciales de la comunicación en nuestra sociedad. En segundo lugar, que retomen de manera flexible ciertas distinciones tipológicas y, en tercer lugar, que sean relativamente homogéneos en cuanto a las capacidades lingüísticas implicadas en el dominio de los géneros.

Los grupos así definidos no son grupos estancos los unos respecto a los otros. No es posible clasificar cada género de forma absoluta en uno de los grupos; como mucho se podrían determinar ciertos géneros que actuarían como prototipos para cada grupo y que fueran particularmente indicados para un trabajo didáctico en concreto.

La originalidad de la propuesta radica en que se trabaja con los géneros y en que se intentan definir las capacidades lingüísticas globales en relación con las tipologías existentes.

Aún más interesante por ser capaz de trascender la inmediatez de este tema y relacionarlo con la epistemología misma de la DLL nos parece un trabajo de Bronckart (1997) que aporta una serie de reflexiones que son de sumo interés para avanzar en este camino en el que está casi todo por hacer; se trata de la consideración del texto como lugar de articulación de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura.

Esta consideración requiere dos condiciones previas. La primera, mostrar que el texto constituye un objeto pertinente para una Didáctica de la Lengua ; la segunda, radica en establecer en qué consiste la Didáctica de la Literatura.

Con respecto a la primera cuestión, afirma Bronckart que hoy predomina todavía la concepción aristotélica del lenguaje como representación por encima de su valor comunicativo. Desde esta óptica el sistema de la lengua sería lo primero y los textos constituirían una mera puesta en funcionamiento de ese mismo sistema. Sobre esta posición epistemológica dominante se han elaborado los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas.

No obstante, a partir de las ideas de Spinoza, Hegel, Marx y Engels, y de las aportaciones de Vygotski, es posible proponer una inversión del esquema clásico de relación entre conocimiento y lenguaje. Esta otra posición sostiene que en la especie humana las actividades colectivas mediatizadas por las prácticas lingüísticas son filogenética y ontogenéticamente anteriores. Así, el sistema de una lengua no puede considerarse como algo dado, sino como un constructo cognitivo elaborado a partir de las regularidades observadas en las diferentes prácticas lingüísticas. Los textos son, pues, primero y el sistema de la lengua un constructo secundario.

Sobre el fondo de este cambio de perspectiva podría establecerse una didáctica que consistiría en hacer empezar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y producción de

textos para luego inferir las regularidades observadas en el corpus utilizado. Las primeras regularidades serían las que tienen que ver con los tipos de textos en sus relaciones con los contextos de producción; luego se fijarían las regularidades de organización de las frases y las categorías de unidades disponibles en la lengua (reglas de la morfosintaxis).

Este esquema ideal de enseñanza de la lengua no es, sin embargo, aplicable como tal. Primero porque una reforma didáctica no puede consistir en una trasposición directa de concepciones teóricas y porque en la escuela domina la concepción del lenguaje como representación y esto no se puede cambiar radicalmente; además, hay que considerar los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos.

Con estas premisas la enseñanza de la lengua sólo puede evolucionar con una metodología adecuada de construcción de secuencias didácticas. En ellas el programa didáctico de funcionamiento textual debe organizarse en varios bloques. Uno concierne al estatuto de producción social de toda forma de texto, o sea, a las relaciones entre los textos y la actividad humana en general. Los otros capítulos de la didáctica del texto conciernen a su arquitectura interna, a los tres niveles de organización textual: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos responsables de la enunciación.

Después de considerar estos análisis, está claro pues, que la explotación didáctica del nivel textual es una tarea que hay que emprender desde una reorientación de la teoría y la práctica o por sus implicaciones en todo el ámbito científico de la DLL, por la falta de propuestas desarrolladas y experimentadas, etc. Para los equipos docentes que aborden esta tarea, y a modo de síntesis de lo dicho, podemos establecer algunos principios metodológicos que pueden ser útiles. Obrar de esta manera cierra un círculo que va constantemente de la teoría a la práctica pues desde las concepciones teóricas de partida, se pasa a los principios de procedimiento y al momento en que se plasman de forma concreta en un proyecto curricular de área y en una programación de aula.

Principios metodológicos para una pedagogía de los textos

Principio global: dados los fines de inculturación y socialización que cumple la institución escolar, la elaboración de una tipología textual estará presidida por un criterio de utilidad social que inevitablemente llevará de lo informal a lo formal, de lo simple a lo complejo. No obstante, nos interesa señalar, como hace Calsamiglia (1991), que el uso forma parte de un continuum que va de las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales, guiadas por una finalidad

utilitaria o de convivencia, a otro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más elaboradas en cuanto a su contenido, más formales, y dirigidas a un público amplio.

Otro punto de partida: en el ámbito de la educación lingüística y literaria, una pedagogía del texto presenta varias ventajas. Por ejemplo, supone una definición clara del producto final esperado (según el tema, la finalidad, el destinatario, etc.) y una gama de medios didácticos para alcanzarlo, además de la adaptación de las tareas a situaciones auténticas de comunicación.

Se vinculan la comprensión y la creación de textos a las distintas disciplinas escolares y, al tiempo, se entra en materia sobre la diversidad discursiva y su carácter multidimensional, sin olvidar que no se trata de que los alumnos aprendan a clasificar textos en determinadas categorías, sino de que adquieran los conocimientos y las habilidades que les permitan comprender y producir textos orales y escritos con diversas intenciones en los diferentes ámbitos de la comunicación humana.

Tampoco podemos dejar de mencionar que el uso de textos como unidad de producción y análisis permite ampliar la consideración de la lengua como objeto de conocimiento, pues al utilizar una unidad superior a la palabra y la frase, necesariamente se supera la concepción estricta de la gramática como morfosintaxis. Para Calsamiglia, el paso del estudio de la oración al del texto supone un cambio de perspectiva, cambio que no deja de lado los conocimientos gramaticales sino que los pone en función de la consecución de metas cualitativamente diferentes.

Otro más: cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras; La mejor tipología no existe en forma absoluta, es la que mejor se adapta a los objetivos establecidos; v) La tipología textual no es el único recurso en la enseñanza de la expresión escrita; y vi) La tipología no debe transmitirse sólo como un contenido teórico, sino en un proceso de uso real.

Sobre el corpus seleccionado, las actividades propuestas deben dirigirse fundamentalmente a desarrollar las capacidades comprensivas y expresivas. El problema principal con el que topan los docentes es que la investigación científica en este campo está todavía en desarrollo y no se dispone ni de materiales ni de instrumentos adecuados para trabajar y evaluar estos aspectos.

Hay que centrar la atención en aspectos concretos y no querer abarcar todos los mecanismos y operaciones implicadas, en lo que coincide con Abascal (1997) que recomienda no analizar todo en un texto, no realizar análisis exhaustivos, sino escoger textos distintos para trabajar aspectos distintos.

Para hacer coherente esta visión, el diseño de la programación debe combinar la creación

y análisis de textos distintos en distintos niveles de profundidad, según las etapas y ciclos educativos, hasta llegar a la reflexión sobre aspectos como su definición, sus propiedades, la clasificación de los mismos o la importancia del contexto.

Es decir, la selección, ordenación y presentación de los contenidos debe hacerse a través de secuencias de aprendizaje que vayan siempre del uso a la práctica continuada y de la práctica a la reflexión, en un proceso que arranca de lo inductivo y se cierra en lo deductivo. El uso de la lengua, la reflexión sobre ella, el análisis, etc. se verán así favorecidos en sus diferentes aspectos (sociales, estéticos, formales, históricos, geográficos, comunicativos e instrumentales). Ésta ha de ser ante todo clara y flexible para que facilite el diseño y la ejecución de la programación didáctica, bien en niveles sucesivos de complejidad sobre los mismos tipos de textos, bien graduando la dificultad de cada tipo y ajustándolos a distintos momentos de la etapa o ciclo de que se trate.

Calsamiglia y Tusón (1999) matizan, no obstante, que en lo que se refiere a los aspectos concretos del estudio discursivo, es necesario establecer unas unidades que permitan ordenar el análisis. La unidad básica es el *enunciado* entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y dirigido a un enunciatario. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración.

Los enunciados se combinan entre sí para formar textos orales o escritos. El texto está constituido por elementos verbales combinados que forman una unidad comunicativo-intencional y completa. La particularidad del análisis discursivo reside en un principio general que asigna sentido al texto teniendo en cuenta los factores del contexto cognitivo y social que, sin que estén necesariamente verbalizados, orientan, sitúan y determinan su significación.

La textualización –el proceso de expresar con palabras– de los contenidos mentales se manifiesta a través de la linealización, con lo cual el texto se despliega materialmente en el tiempo y en el espacio en secuencias de enunciados que están en relación de contigüidad. Esta disposición espacio-temporal permite comprender que un texto tiene un desarrollo secuencial en donde a) lo que aparece primero orienta lo siguiente, b) a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su exterior de modo que el mundo de referencia se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia delante, y c) tiene un importante papel que la secuencia de enunciados progrese hacia un fin determinado.

Igualmente interesante nos resulta la aportación de Beaugrande, que estudia el texto desde el punto de vista de su composición y establece siete principios de linealidad a partir de los cuales se puede seguir el hilo conductor que va enhebrando los contenidos textuales. Estos principios constituyen una buena guía para diseñar actividades sobre textos: el principio de núcleo/adjunto,

que distingue entre lo central y lo periférico; el de pausa, que permite retardar o suspender la secuencia; el de retrospección, que incluye toda consulta al discurso precedente; el de prospección, que incluye toda anticipación del discurso subsiguiente; el de carga, que concierne al grado de importancia, de énfasis, de focalización, de longitud, de relevancia o de novedad, en el sentido de que todos esos aspectos contribuyen a la existencia de sobrecarga en el procesamiento; el principio de ambigüación, que está relacionado con la exclusión de pautas alternativas, tanto formales como conceptuales y, por último, el principio de listado, que regula la enumeración de elementos comparables en una secuencia.

Cross y Vilà (1999) repasan a propósito de los textos orales formales las distintas fases de construcción de un discurso que establecía la retórica clásica, las cuales nos parecen también muy válidas.

En la *inventio* se seleccionan las ideas adecuadas a la situación (según la intención comunicativa, la relación entre emisor y receptor, el lugar y el tiempo del intercambio, las convenciones del género) y los conocimientos del orador sobre el tema en cuestión. Las dificultades para generar ideas o argumentos -por falta de conocimientos generales- junto con el desconocimiento de las convenciones de algunos géneros hacen que los discursos de los alumnos contengan pocas ideas que se repiten en paráfrasis sucesivas que impiden progresar la información.

En la *dispositio* se organizan las ideas por medio de una serie de elementos que permiten garantizar la lógica del discurso. Las dificultades aquí radican precisamente en la utilización correcta y rica de mecanismos de referencia y de conexión para presentar los contenidos de forma ordenada, progresiva y completa. Queda patente este problema sobre todo en la elaboración de ideas complejas: los alumnos no son capaces de justificar sus argumentos de forma que resulten completos pero no redundantes.

Para trabajar las dificultades que presentan estas dos fases las autoras proponen realizar actividades previas de planificación de distinto tipo y siempre a través de secuencias didácticas que regulen los contenidos y las habilidades lingüísticas implicadas. Estas actividades pueden ser de generación de ideas (realizar guiones previos y concretar el tipo de información que se necesita para elaborar una exposición), de ordenación del contenido del discurso en relación con distintas situaciones comunicativas, de análisis de modelos o de ejercitación de los mecanismos de cohesión.

En la *elocutio* o intervención entran en juego los elementos paralingüísticos y no lingüísticos antes mencionados.

La retórica considera que el arte del “buen decir” se basa en cuatro virtudes que Calsamiglia y A.Tusón (1999) citan como máximas:

1. Máxima de *puritas*. Atienda a las normas gramaticales y al léxico propio de la lengua que use. Evite construcciones y palabras de otras lenguas.

2. Máxima de *perspicuitas*. Sea claro y preciso. Use recursos de orden y estructuración.

3. Máxima de *ornatus*. Sea creativo, rompa las expectativas del interlocutor evitando lo tópico.

4. Máxima de *aptum*. Haga que su mensaje sea apropiado. Aténgase a las necesidades y a los intereses de los interlocutores, a la situación, al género y al registro.

Las actividades encaminadas a mejorar la *elocutio* se destinan al control de la voz y los movimientos, al conocimiento de los soportes visuales y a la elaboración de guiones sin perder de vista que planificar el uso oral no quiere decir únicamente pensar o anotar las ideas principales o leer a medias un escrito, sino ensayar y reflexionar antes de la exposición pública.

Esta perspectiva pone el énfasis en una serie de aspectos que coinciden con nuestros intereses de aplicabilidad didáctica, como son el empleo de discursos reales, el empleo de observaciones como fuente de conocimiento, la consideración de las consecuencias interactivas o inferenciales, la atención al contexto pragmático y sociocultural que permite especificar normas universales de interacción verbal sobre la organización de la conversación entre los interlocutores, los elementos que la hacen coherente, los mecanismos para introducir y cambiar temas, para interrumpir, preguntar o eludir preguntas, para mantener el flujo de la conversación y, por último, el uso de la lengua en su función de relación social.

También un trabajo de Sanahuja (1997) se exponen una serie de principios metodológicos para trabajar los textos expositivos en la ESO que a nosotros nos parecen aplicables a cualquier tipo de texto. Son los siguientes: 1) Definición de la tipología textual correspondiente^{vi}; 2) Predominio de un enfoque metodológico procedimental; 3) Las unidades didácticas deben integrar actividades de las cuatro destrezas básicas y deberán repetirse las fases recursivas: representación del contexto de enunciación, análisis del tema, elaboración del plan textual, producción de borradores, relectura y corrección; 4) Las actividades de lengua oral precederán a las de lengua escrita y las de lectura y análisis de textos a las de producción de textos escritos. Se pretende así realizar una transferencia de lo oral a lo escrito y una familiarización con los modelos textuales; 5) Evaluar el proceso además del resultado; y 6) El papel de los docentes será el de asesores que así fomentan la autonomía de los estudiantes.

A modo de conclusión

Ante estas dificultades para establecer una tipología textual orientada didácticamente nos parece prudente afirmar que ésta habrá de responder a dos premisas básicas. En primer lugar, y dada la variedad de disciplinas que se ocupan del lenguaje en sus dimensiones pragmáticas, discursivas y contextuales, cualquier intento de explotación didáctica de las mismas hace necesaria una perspectiva ecléctica e integradora de los diferentes enfoques. En segundo lugar, parece obvio que la primera tarea que habrá que abordar es la de definir la finalidad (o utilidad) de la misma que, a nuestro juicio, se centra en la importancia de establecer un marco referencial para situar la práctica lingüística y orientar una reflexión que permita argumentar la competencia del aprendiz en el uso de la lengua; es decir, su sentido es el de ser una herramienta de análisis de los intercambios comunicativos teniendo en cuenta los ámbitos en que se producen y sus fines y funciones. De esta finalidad derivarán las características del modelo que, en consecuencia, ha de ser:

a. Funcional en un doble plano: práctico, por lo que habrá que tener en cuenta que las personas identifican las clases de textos, no por sus características lingüísticas, sino por su funcionamiento, y pedagógico, en tanto en cuanto los tipos de textos deben servir para dar a conocer el funcionamiento de los textos en lo relacionado con las marcas lingüísticas, su estructura, los contextos en que se usan y las normas sociales que implican.

b. Multidimensional. Debe permitir clasificar un mismo texto en distintas categorías según los parámetros que se consideren.

c. Simple, en el sentido de que no debe incluir un elevado número de tipos que confundan a los estudiantes, pero también exhaustiva, en el sentido de que debe incluir los tipos posibles con que han de enfrentarse en la vida individual, en la actividad académica y en la interacción social.

d. Claro. El objetivo de la utilidad didáctica reclama que los criterios elegidos sean fácilmente aplicables para lo cual han de combinar aspectos lingüísticos y extralingüísticos y superar la posible tendencia a una excesiva abstracción teórica

e. Lógico en su estructuración, para lo cual debe responder a las competencias básicas que se pretende desarrollar en los alumnos.

En cualquier caso, lo que sí es fundamental, una vez más, es que la decisión de trabajar desde presupuestos comunicativos y textuales esté fundada en una sólida formación del profesorado, tanto en lo científico como en lo didáctico. De lo contrario, el resultado puede ser más perjudicial incluso que las prácticas tradicionales.

PARÁMETROS PARA LA CLASIFICACIÓN. Tres ámbitos de análisis

- Ámbito del contenido (estructura interna):
 - Funciones comunicativas (informar, describir, narrar, etc.)
 - Tema o contenido referencial
 - Rasgos verbales y no verbales utilizados
 - Nivel de uso
 - Dominio del código requerido
- Ámbito formal (estructura externa):
 - Tipo de interacción (monogestión, bipersonal, pluripersonal)
 - Canal utilizado (oral/escrito, directo/diferido)
- Ámbito pragmático:
 - Situación de comunicación
 - Tipo de destinatario (individual/colectivo, homogéneo/heterogéneo)
 - Categoría social de los participantes (sexo, edad, jerarquía)
 - Distribución institucional de los géneros (ámbitos de uso)

Notas

- i. Especifica el profesor ginebrino que el punto de partida de esta pedagogía del texto habrá de ser el “*análisis de las prácticas verbales en situación escolar*” (p. 114).
- ii. Entre los especialistas que reflexionan sobre este tema, se distingue claramente el *texto* como producto lingüístico de la actividad verbal, del *discurso* como resultado de situar un texto en su contexto de producción y recepción. Nosotros usaremos ambos términos como sinónimos porque tal distinción no tiene relevancia para el objeto de este trabajo.
- iii. Beugrande y Dressler (1981) enumeran siete niveles de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad; mientras Cassany, Luna y Sanz (1994) en un trabajo de síntesis hablan de seis propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, presentación y estilística.
- iv. Desde el punto de vista didáctico queremos aportar también por su rentabilidad el concepto de *secuencia* como realidad lingüístico-comunicativa y como unidad de composición de los textos que se produce en los diversos ámbitos de la vida social.
- v. Otro criterio paralelo para esta selección y clasificación consiste en trabajar con textos de ámbitos muy variados venciendo la tradicional tendencia de la escuela a trabajar casi exclusivamente con textos literarios.
- vi. Concretamente, el texto expositivo lo define Sanahuja de la siguiente forma:

“Entendemos por texto expositivo aquel cuya intención es la de facilitar al receptor la comprensión de un conjunto de hechos, conceptos, fenómenos o relaciones, o bien la de presentar una interpretación de los mismos”. (p. 405)