

Niveles de procesamiento textual en las prácticas discursivas: aplicaciones didácticas para la enseñanza de español como lengua extranjera

*Níveis de processamento textual nas práticas discursivas: aplicações
didáticas para o ensino de espanhol como língua estrangeira*

Iván Alejandro Ulloa Bustinza¹

Resumen: Este artículo propone un enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras basado en la interacción discursiva. Es de una investigación preliminar sobre la conveniencia de usar herramientas y conceptos de la narratología y de la semántica estructural para la creación de materiales didácticos a partir de prácticas discursivas. Para ello se contextualizan los orígenes del estudio del discurso, ligados tanto a la lingüística estructural como a la teoría de la literatura, con autores como Roland Barthes (1966), Greimas (1987), Todorov (1974), quienes llevaron a cabo una revisión de conceptos fundacionales del formalismo ruso y del estructuralismo para aplicarlos al análisis estructural del relato y, con el tiempo, al discurso en general. A continuación, se explica el modelo interactivo de comprensión de Kintsch y Van Dijk (1983), que pone el foco del análisis en la interpretación del discurso, un proceso que, si bien es individual y eminentemente cognitivo, está también orientado socioculturalmente. De acuerdo a este modelo, se defiende el uso de un aprendizaje estratégico por parte de los aprendices en la (des)codificación de textos para conseguir la activación de sus conocimientos previos e integrar las nuevas informaciones en la Memoria a Largo Plazo (MLP).

Palabras-clave: Análisis Crítico del Discurso. Estrategias de aprendizaje. Modelo interactivo de comprensión.

Resumo: Este artigo propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras baseado na interação discursiva. Trata-se de uma investigação preliminar sobre a conveniência do uso de ferramentas e conceitos da narratologia e da semântica estrutural para a criação de materiais didáticos baseados em práticas discursivas. Para isso, contextualizam-se as origens do estudo do discurso, vinculadas tanto à lingüística estrutural quanto à teoria da literatura, com autores como Roland Barthes (1966), Greimas (1987) e Todorov (1974), que realizaram uma revisão de conceitos fundamentais do formalismo e do estruturalismo russos para aplicá-los à análise estrutural da história e, ao longo do tempo, ao discurso em geral. A seguir, explica-se o modelo interativo de compreensão de Kintsch e Van Dijk (1983), que coloca o foco da análise na interpretação do discurso, processo que, embora seja individual e eminentemente cognitivo, é também de orientação sociocultural. De acordo com este modelo, defende-se a utilização da aprendizagem estratégica pelos alunos na (de)codificação de textos para conseguir a ativação dos seus conhecimentos prévios e integrar novas informações na Memória de Longo Prazo (LTM).

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Estratégias de aprendizado. Modelo interativo de compreensão.

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Introducción

Entre las acepciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia de Lengua Española para la palabra ‘arte’, figuran: “2. m. o f. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” y “3. m. o f. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo”. En relación a la palabra ‘técnica’, se lee: “3. m. y f. Persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte”, “6. f. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte” y “7. f. Pericia o habilidad para usar una técnica”.

De estas definiciones se desprende que elementos como “procedimientos”, ‘herramientas’, “habilidades”, “método”, “sistema”, “tecnología”, “ciencia”, etc., relacionados con los conceptos de arte, técnica (e industria), están vinculados también al “saber hacer” del aprendiz para realizar una tarea de forma adecuada en cualquier campo técnico y artístico, y esto resulta especialmente cierto en el caso de la comunicación discursiva.

Para dominar el discurso en sociedad es necesario entender que el lenguaje es un instrumento y que, para utilizarlo, se exige un arte y una técnica, y en algunos ámbitos, como el académico, un cierto nivel de especialización.

En este artículo presentaremos un abordaje interdisciplinar para la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, especialmente de español para brasileños, bajo un punto de vista discursivo y sociocultural. Para ello llevaremos a cabo una breve revisión bibliográfica sobre los orígenes del estudio del discurso a partir de relecturas y revisiones de los postulados del Formalismo ruso y del Estructuralismo, llevados a cabo por los estudios semióticos en los años sesenta, y a continuación nos centraremos en la descripción del modelo interactivo en la comprensión del discurso de Kintsch y Van Dijk (1986).

Este recorrido teórico nos permitirá no sólo describir, aunque de forma resumida, el origen lingüístico de los estudios del discurso, sino que también podremos definir los principales elementos de un modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que atienda a diversos niveles del lenguaje, desde los fonemas, las palabras y las frases, hasta la estructuración de la información en una superestructura semántica. Todo ello, entendiendo el discurso como una interacción sociocultural en la que emisor, receptor y mensaje están situados en unas coordenadas espacio temporales específicas.

Por otra parte, este repaso bibliográfico revelará el vínculo entre los estudios del discurso y la teoría literaria, siendo el lenguaje literario, en origen, concebido como lugar predilecto del discurso, a través del análisis estructural del relato (en el mito, en las narraciones históricas, en el cuento y la novela). Por ello, en muchos de los tratados originales se recurre a las obras literarias de diferentes autores, ampliándose después el escopo a otros sistemas de significación, como la imagen, la música, el cine, etc.

Esto abre un campo de estudio interesante que no desarrollaremos en este artículo preliminar, pero que abordaremos en futuras investigaciones. Se trata de prácticas discursivas para la enseñanza-aprendizaje de español que fomenten la creatividad y el trabajo en grupo gracias a herramientas y conceptos propios de la narratología, como las descripciones de personajes y espacios, los diálogos entre personajes y la narración de acontecimientos propiamente dicha. Cada una de estas actividades (describir, dialogar y narrar) son objetivos de aprendizaje en un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, y la creación literaria en sala de aula se presenta como una oportunidad excelente para proporcionar las prácticas discursivas que todo aprendiz necesita para aprender un idioma. En tales prácticas los aprendices deben relacionar la atención a las formas gramaticales de cada tipo de discurso con la interpretación y producción de textos coherentes y cohesionados, y con una estructuración del contenido cabal.

Revisión bibliográfica y metodología: semiótica estructural, análisis del discurso

El estudio del lenguaje más allá del nivel de las palabras y las frases fue el objeto de estudio de la retórica clásica, que nos legó un detallado análisis del discurso y de las figuras literarias (Lausberg, 1966). Sólo en el siglo XX, especialmente en la lingüística heredera del estructuralismo y del formalismo ruso, empezó a desarrollarse a partir de los años sesenta un enfoque semiótico que se propuso describir la estructura del discurso en un sentido bastante amplio, a partir de contribuciones tempranas como la de Voloshinov (1992) y su revisión del concepto de “signo” a la luz de la comunicación en sociedad. Autores como Roland Barthes (1966), Greimas (1987), Todorov (1974) y otros, al principio se centraron casi exclusivamente en el mito y el relato, como forma predilecta del discurso desde los orígenes de la humanidad, y también como una manera de completar el análisis estructural del estilo poético que había sido bastante bien definido por el formalismo ruso (Tinianov, 2020; Jakobson, 1987). Después

el análisis se fue extendiendo a la imagen, a la narración cinematográfica y a cualquier sistema de comunicación sígnica.

Pero mientras que el análisis de la estructura del estilo poético se basaba, sobre todo, en el estudio del ritmo y las posiciones equivalentes dentro del verso y el poema usando como base herramientas de la retórica clásica como el paralelismo; el relato, por su parte, necesitaba nuevas herramientas conceptuales para ser descrito en su totalidad. En esa búsqueda teórica, la obra fundacional de Propp (1998), que había definido en 1928 las funciones como el elemento estructural de la narración, tendrá diversas derivaciones. Las funciones son una especie de imperativos vitales encarnados por los personajes, que se traducen en una suerte de situaciones-problema que los personajes deben resolver de acuerdo a su naturaleza y que Barthes (1966) agrupa en secuencias, porque cada acción tiene una causa y una consecuencia. El encadenamiento de secuencias conduce la narración desde el principio hasta el fin y determina tanto el significado global del texto (cuento o novela) como el proceso de interpretación del lector (o espectador), ya que en la mente del lector se van creando expectativas guiadas por los indicios e informaciones que subyacen en el encadenamiento de acciones y secuencias. Cada pequeña función tiene, entonces, un valor por sí sola y otro valor en el conjunto de la secuencia y en el significado general de la historia relatada.

Todo este bagaje teórico abrió la puerta para el análisis estructural del lenguaje más allá de las palabras y las frases, es decir, del discurso en sociedad. Un análisis estructural que se desarrolló en los más diversos campos, como, por ejemplo, la pragmática de la comunicación, con el principio de cooperación de Grice (1975) y la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987); o la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1980).

En palabras de Teun Van Dijk:

Varias disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales han mostrado recientemente un interés creciente en el estudio del discurso. Este desarrollo, que en realidad comenzó alrededor de 1970, no está exento de fuentes históricas. Hace más de 2.000 años, la poética y la retórica clásicas ya proporcionaban modelos estructurales para textos, como la poesía, el teatro y el discurso jurídico o político (Wellek, 1955; Wimsatt y Brooks, 1957; Lausberg, 1960; Corbett, 1971). La sofisticación conceptual de la retórica clásica permaneció incomparable hasta el desarrollo del estructuralismo en la lingüística, la poética y la antropología a fines de la década de 1960, después del ejemplo anterior de los llamados formalistas rusos (Erlich, 1955) y los estructuralistas checos de entreguerras mundiales (Culler, 1975). Así, el trabajo del antropólogo ruso Vladimir Propp (1928) sobre el cuento popular ruso proporcionó un ejemplo del enfoque estructural de las narrativas que fue adoptado más de 30 años después, principalmente en Francia, por antropólogos y estudiosos de la literatura como Lévi Strauss, Barthes, Bremond, Todorov, Greimas y otros, y que finalmente emergieron dentro de la psicología, en los trabajos sobre

gramáticas narrativas (Rumelhart, 1975; van Dijk, 1980a). Aunque estas diversas teorías clásicas y estructuralistas no cumplen con los estándares metodológicos actuales de claridad en lingüística y psicología, muchas de las nociones teóricas siguen siendo relevantes hoy en día. (Traducción nuestra). (Van Dijk, 1983, p. 1).

En el ámbito del Análisis Crítico del Discurso destaca precisamente la figura de Van Dijk, quien desde la década de 1980 ha abordado la cuestión del procesamiento del discurso desde un punto de vista psicolingüístico o cognitivo, centrándose actualmente en las relaciones entre discurso e ideología y entre discurso y poder. Van Dijk propone el término “Estudios Críticos del Discurso” porque, según él,

un error común en relación al ACD es afirmar que este es un método especial de análisis discursivo. No existe tal método: en el ACD todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos, así como otros métodos relevantes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser utilizados. Para evitar este malentendido y enfatizar que muchos métodos y enfoques pueden ser aplicados en el estudio crítico del texto y el habla, preferimos actualmente el término más general de Estudios Críticos del Discurso (ECD) para referirnos a este campo de investigación. (Van Dijk, 2016, p. 204).

Con un abordaje psicolingüístico, se produce un desplazamiento del foco desde la propia estructura interna del discurso a la descripción del proceso interpretativo que se da en la mente del lector. Por otro lado, la psique del lector y la del autor-emisor están inmersas en el medio social. La interacción comunicativa está situada socialmente, y varía según cada manifestación concreta. Como complemento a este análisis, se deben tener en cuenta las relaciones entre discurso y poder, y la manera en que la ideología se refleja (y se transmite) a través de los textos.

En este artículo proponemos un uso de conceptos y herramientas de la lingüística y del análisis del discurso aplicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto del par español-portugués, demostrando la analogía y conformidad existente entre la descripción teórica del lenguaje en el discurso y la enseñanza de español para brasileños, de manera que las prácticas discursivas sean la base de una acción de doble vía en el que el aprendizaje de la otra lengua sirva también para favorecer el perfeccionamiento del desempeño en la lengua propia del aprendiz. Un modelo de enseñanza-aprendizaje el que se realice también una comprensión crítica de los textos, y se articule la dimensión propiamente lingüístico-discursiva con las condiciones materiales de producción e interpretación, las cuales vienen dadas por el contexto social e ideológico. Para ello, a continuación explicaremos el

funcionamiento del modelo interactivo de procesamiento del discurso definido por Kintsch y Van Dijk (1983).

Desarrollo. Contenidos lingüísticos, discursivos e interculturales y estrategias de procesamiento del discurso

En la didáctica de lenguas extranjeras, la enseñanza y aprendizaje por tareas adopta un modelo de comprensión interactivo; es decir, entiende la comprensión del discurso como una interacción entre el receptor y el texto. Por ello, “la activación de conocimientos previos y el desarrollo de la competencia estratégica están en el punto de mira del aprendizaje [...] [en] el trayecto para llegar a realizar la tarea final con éxito” (García Iglesias, 2017, 54). De manera similar, el modelo interactivo de procesamiento del discurso definido por Kintsch y Van Dijk (1983) sostiene que el sujeto construye una imagen mental del significado del texto gracias a informaciones internas y externas con el objetivo de interpretarlo, ya que tanto el texto como el discurso, y también el procesamiento mismo del discurso, son parte de una situación social en la que “los hablantes tienen ciertas funciones o roles; existen diferencias de ubicación o configuración y hay normas, convenciones o estrategias específicas gobernando posibles interacciones en cada situación.”² (Kintsch y Van Dijk, 1983, p. 7, traducción propia). Ambos, el modelo interactivo de procesamiento del discurso y el enfoque por tareas, plantean la idea de que existe una interacción del hablante *con* el discurso, en cualquiera de las cuatro habilidades, tanto en la lectura como en la escucha, y en la producción escrita y oral. De ahí la importancia de las estrategias usadas por el hablante para interpretar y producir el sentido del discurso en sociedad y actuar de forma adecuada a la hora de resolver una actividad o tarea compleja.

Las estrategias, en este modelo, constituyen verdaderos objetivos de aprendizaje. Algunas de ellas se adquieren de manera espontánea y el hablante nativo las posee inconscientemente y las usa de manera automática; otras, especialmente en el caso de los hablantes no nativos, deben ser identificadas y practicadas una y otra vez hasta alcanzar una semiautomatización que contribuya al procesamiento discursivo:

²“ The interaction in which the processing of discourse is embedded is itself part of a social situation. The speech participants may have certain functions or roles; there may be differences in location or setting; and there may be specific rules, conventions, or strategies governing possible interactions in such a situation.”

las estrategias [...] son un set abierto. Necesitan ser aprendidas y sobreaprendidas antes de que puedan automatizarse. Nuevos tipos de discurso y formas de comunicación pueden requerir el desarrollo de estrategias. Mientras que algunas estrategias, como la comprensión de palabras y cláusulas se adquieren a una relativa corta edad, otras, como aquellas que tienen que ver con la inferencia de lo esencial, se adquieren más tarde. Algunas estrategias, como las estrategias esquemáticas para entender la estructura de artículos psicológicos, sólo podrán adquirirse con entrenamiento especial” (Kintsch y Van Dijk, 1983, p. 11, traducción propia)³.

Cabe mencionar que este párrafo se refiere a los hablantes nativos, pues en el caso de los hablantes no nativos, “la comprensión de palabras y cláusulas” no está automatizada y puede trabar considerablemente el procesamiento del discurso, si las estrategias de identificación del significado por el contexto no son acertadas. En este caso, tanto el trabajo fonético-fonológico como el léxico es muy importante, por eso el material didáctico debe incluir actividades y tareas posibilitadoras que contemplen esta dimensión.

Kintsch y Van Dijk (1983, pp. 13-20) clasifican las estrategias para el procesamiento del discurso en varios tipos, entre ellas, las estrategias cognitivas, las estrategias gramaticales y las estrategias del discurso en sí, las cuales dividen en culturales, sociales, interaccionales, pragmáticas, semánticas, esquemáticas, y estilísticas y retóricas. Estas estrategias van de lo más local, en niveles inferiores, es decir, las que actúan en la descodificación de palabras y frases, que activan principalmente la Memoria a Corto Plazo (MCP) para procesar letras, partículas, palabras y frases (estrategias de coherencia local), hasta macroestrategias, que actúan en niveles superiores de comprensión, para entender secuencias de proposiciones, mediante procesos de reducción, integración, generalización e inferencia, que ayudan a reducir el contenido del texto a la información esencial, necesaria para la comprensión general del tema del texto y de su estructura discursiva (estrategias esquemáticas).

Victoria García Iglesias (2017, p. 62) hace un compendio de las estrategias más importantes de un lector experto, que pueden servir de guía para auxiliar al diseñador de materiales didácticos en lengua extranjera para elaborar un plan que ayude al alumno:

a) “uso estratégico de la progresión temática del texto”, gracias a los conocimientos previos del alumno sobre el tema, el tipo textual y el género del discurso, el lector consigue

³“ Strategies [...]. They are an open set. They need to be learned, and overlearned, before they can become automatized. New types of discourse and forms of communication may require the development of strategies. Whereas some of the strategies, such as those of word and clause comprehension, are acquired at a relatively early age, others, such as those of gist inferring, are acquired rather late. Some strategies, such as the schematic strategies of understanding the structure of psychological articles, may only be acquired with special training”.

señalar en qué parte del texto radica la información más relevante (tema) y en qué otras partes se alude a él, ya sea refutándolo o añadiendo más información sobre el mismo;

b) “estrategia estructural”, que contribuye a detectar la organización textual y el tipo de relaciones lógicas y causales que se establecen entre las diversas partes. Aquí entraría también la identificación de las secuencias discursivas y su organización jerárquica, así como, en el caso de textos argumentativos, la identificación de tema y tesis, argumentos y contraargumentos, y su disposición dialéctica;

c) “uso de las macroestrategias de selección, integración y generalización”, las cuales contribuyen a eliminar ideas que no son relevantes, a sustituir una secuencia de frases que contengan información similar por una idea general, distinguiendo, por ejemplo, las ideas secundarias de las principales y el tipo de relación lógica que las une, para que sea posible la integración de la información esencial en la Memoria a Largo Plazo (MLP);

d) “uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos”, o estrategias de control, de manera que el lector pueda controlar el proceso de comprensión del discurso, a través de una planificación, realizando predicciones, inferencias, confirmando sus hipótesis y corrigiéndolas si fuera el caso;

e) “descodificación de grupos de palabras”, identificando estructuras fraseológicas prototípicas, como las solidaridades léxicas y otras restricciones combinatorias, o la regencia verbal; y, por último,

f) “la posibilidad de obviar una palabra desconocida” o extraer su significado gracias al contexto, lo cual permite continuar procesando el discurso sin pérdidas significativas.

El material didáctico debe anticiparse a las necesidades de los aprendices, identificando (con la ayuda de un análisis lingüístico contrastivo) las dificultades en el procesamiento de diferentes textos, y así elaborar actividades y tareas específicas para que los aprendices practiquen y se familiaricen con la lengua meta.

Conclusión: aplicaciones del Análisis del Discurso a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El procesamiento del discurso es una tarea compleja y demanda de los estudiantes la realización de una serie de actividades integradas en un “plan”, es decir, “una macroestructura

cognitiva de intenciones y propósitos”⁴ (Kintsch y Van Dijk, 1983, p. 57. Traducción propia). Este proceso, esbozado de manera más o menos automatizada por los hablantes nativos de acuerdo a su nivel de competencia, resulta más difícil de crear y aplicar por los hablantes no nativos⁵, y supone la construcción de un esquema mental del significado del texto a través de la realización de varias acciones.

Los géneros discursivos, organizados conforme a esferas sociales (Bajtin, 1998), presentan organizaciones más o menos prototípicas y estables. En el caso de los géneros literarios narrativos, por ejemplo, los hablantes adquieren desde la infancia una serie de habilidades sociales que tienen que ver con su capacidad tanto para comprender e interpretar historias como para producirlas y contarlas (Kintsch y Van Dijk, 1983, p. 57). Estas habilidades y conocimientos, muchas veces implícitos, se relacionan con categorías y esquemas característicos de ese tipo de discurso. Se trata de patrones estructurales que determinan cómo las historias deben ser entendidas y contadas. Algunos de estos elementos varían bastante de una cultura a otra, por lo que cuando el hablante no nativo se enfrenta a una historia contada por un hablante (o escritor) de otra cultura, puede tener dificultades para comprenderla adecuadamente. En el caso de los géneros académicos, sin embargo, esas habilidades no se adquieren de manera espontánea en la socialización y requieren de un estudio avanzado, en ambientes de enseñanza superior. Solo gracias a la interacción con textos pertenecientes a ese ámbito, el hablante puede interiorizar y utilizar adecuadamente las categorías y esquemas propios de ese tipo de discurso:

Embora a leitura esteja presente nas diferentes situações de vida, a esfera acadêmica impõe ao aluno textos de um domínio específico, para os quais são necessárias estratégias e procedimentos que permitam-lhe apreender a informação contida no texto, elaborar conceitos e prever aplicações pragmáticas deles. (Kein y De Paulo, 2022, p. 48).

Al introducir los contenidos interculturales en esta ecuación, objetivo transversal básico para nosotros en el diseño y producción de materiales didácticos, el aprendizaje se halla determinado por temas materializados en una serie de textos (ya sea académicos, divulgativos, periodísticos o literarios). El trabajo del diseñador de material didáctico, según este eje

⁴ “A cognitive macrostructure of intentions and purposes”.

⁵ Utilizamos el término “hablantes” para referirnos a los usuarios de la lengua que la usan en cualquiera de sus cuatro habilidades: producción oral y escrita y comprensión oral y escrita, pues en muchas ocasiones, para la realización de estas macroacciones el hablante necesita echar mano de las cuatro.

temático, es elaborar un plan lingüístico y cognitivo que constituya un itinerario de enseñanza para que los alumnos, paso a paso, cumplan los objetivos de aprendizaje. En este sentido, para una interpretación global de un tema dado en base a textos y actividades, se deben articular una serie de estrategias en diferentes niveles:

a) En el lingüístico, se deben aislar contenidos gramaticales y léxicos que favorezcan la comprensión de estructuras semánticas de superficie en los textos. La elección de las palabras y de estas estructuras sintácticas será el reflejo del estilo del autor-emisor (sencillo, culto, engolado, combativo, etc.) de acuerdo con las condiciones de uso real, es decir, pragmático, de un discurso situado socioculturalmente.

b) Para entender las características lingüísticas prototípicas de cada tipo de discurso y, por lo tanto, de cada texto concreto, resulta útil echar mano del concepto de “secuencia discursiva” de la Lingüística Textual (Adam, 1992). Existen varios tipos de estas secuencias (expositivas, narrativas, descriptivas, instructivas, dialogales y argumentativas) que reflejan otras tantas actividades discursivas: narrar, describir, argumentar, etc. Un texto concreto, perteneciente a una esfera de la sociedad y a un género discursivo determinados, presenta una combinación de estas secuencias en su interior, de las cuales una de ellas es la dominante. La estructura de la información resultante del encadenamiento de secuencias determina, en última instancia, la estructura global del texto en el plano lingüístico, siendo además, el soporte material para la superestructura en el plano semántico. El concepto de secuencia discursiva se halla, pues, estratégicamente a medio camino entre los contenidos propiamente lingüísticos y los contenidos de niveles superiores, y gracias al dominio de los exponentes formales de cada tipo de secuencia, los hablantes conseguirán una mayor efectividad a la hora de alcanzar un determinado fin comunicativo, ya sea exponer, narrar unos hechos, describir personas, espacios o sentimientos, dar una serie de instrucciones, mantener una negociación a través de la interacción en el diálogo, o defender argumentos y contrarrestar los argumentos contrarios.

c) Es necesario también que las nuevas informaciones se vayan conectando con los conocimientos previos lingüísticos y de mundo que poseen los alumnos porque estos últimos contribuyen a la realización de inferencias acertadas y, por lo tanto, a que el proceso de comprensión discursiva sea efectivo y se puedan alcanzar interpretaciones individuales de cada texto, a partir de lo cual los contenidos absorbidos por el lector pasan a formar parte de su Memoria a Largo Plazo (MLP). Solo así será significativo el proceso de decodificar,

comprender e interpretar el texto, produciéndose un verdadero aprendizaje. En resumen, la adecuación de emisor (autor) y receptor (lector) en la interacción comunicativa, bajo el imperativo del objetivo comunicativo de cada uno de ellos, viene dada por el correcto manejo de las estrategias lingüístico-discursivas incluidas en estos niveles, de una forma integrada y simultánea. Con respecto a este último nivel, el que considera el conocimiento lingüístico y de mundo de los alumnos, es decir, la dimensión sociolingüística y cultural, hay que tener en cuenta el pertenecimiento a una determinada comunidad letrada de los sujetos y de los textos y, en el caso de los hablantes no nativos, la interacción con textos y géneros discursivos producidos en el interior de la otra cultura, ya que:

la orientación sociocultural de la lectura y la escritura sugiere que leer y escribir no sólo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. (Cassany y Castellà, 2010, p. 354).

Consideraciones finales

Un plan curricular o un material didáctico que presente un enfoque socio-interactivo y una enseñanza basada en temas, implica trazar itinerarios de aprendizaje que pongan en juego la comprensión de una variedad de textos multimodales; supone, además, el reto de elaborar un plan estratégico anticipándose a las necesidades de los alumnos, contemplando no sólo los exponentes lingüísticos más comunes de los tipos de textos y discursos que se proponen, sino también la activación del conocimiento previo (lingüístico y de mundo) y de operaciones cognitivas como la presuposición, la suposición, la conjetura, la inferencia, la deducción, la inducción, entre las principales, que permiten conectar las informaciones explícitas del texto con el conocimiento previo, posibilitando diversas interpretaciones individuales y enriqueciendo el contenido del texto. De esta manera, se va más allá de las informaciones literales y de la mera agrupación de datos, se relacionan los textos con la realidad circundante y finalmente se produce el aprendizaje significativo.

Entonces, los contenidos pertenecientes a diferentes niveles se solaparán y enriquecerán mutuamente en nuestro material didáctico, a partir de un eje central constituido por el tema. Para cada uno de estos ejes temáticos se diseña un itinerario de aprendizaje, es decir, un plan didáctico, desde una perspectiva que aborde contenidos de todos los niveles mencionados. Para ello, los alumnos deben construir de forma simultánea e integrada las diferentes competencias generales:

- a) El ‘saber’, o conocimiento declarativo, que comprende el conocimiento del mundo, en nuestro caso, especialmente aquel referido a la historia, la sociedad y la cultura de América Latina.
- b) El ‘saber hacer’, tanto en términos de destrezas y habilidades (prácticas) sociales como interculturales; es decir, el ‘arte ’y la ‘técnica ’con la que abríamos el artículo.
- c) La ‘competencia existencial’, que tiene que ver con la motivación y la actitud de los aprendices, así como con sus valores y su forma particular de aprender; y, finalmente,
- d) La ‘capacidad de aprender’, donde radican las estrategias de procesamiento del discurso y las actividades de control y autorregulación del aprendizaje.

A partir del trabajo técnico con textos, practicando las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar, los aprendices desarrollan la capacidad, cada vez más afinada, de interpretar y producir textos hablados y escritos. Una vez asentado el marco teórico que describe y explica el discurso en sociedad, llega la hora de pasar a la acción, con el diseño de materiales didácticos que ofrezcan a los usuarios la posibilidad de interactuar con una variedad de textos. De entre las investigaciones que se centran en crear actividades didácticas desde el punto de vista de las prácticas discursivas, destacaremos a Daniel Cassany (2006), quien adopta la dinámica del taller como punto de partida para aprender a usar el lenguaje en sociedad. Queda fuera del objetivo de este artículo profundizar en un tema que será objeto de estudio de trabajos futuros.

Referencias bibliográficas

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1962.

BARTHES, R. “Introduction à l’analyse structurale des récits”. *Communications* n., 8, 1966.

BROWN, P., LEVINSON, S. C. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge university, 1978.

CASSANY, D. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Planeta, 2006.

- CASSANY, D.; CASTELLÁ, J. “Aproximación a la literacidad crítica”. *Perspectiva*, 28 (2), p. 353–374, diciembre de 2010.
- GARCÍA IGLESIAS, M. V. *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE: una propuesta didáctica llevada a las aulas*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.
- GREIMAS, A. J. *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1987.
- GRICE, P. *Logic in conversation*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- JAKOBSON, R. *Language in Literature*. Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- KEIN, G.; DE PAULO, E. “Letramento acadêmico: práticas e hábito de leitura no curso de Letras da UNIR/ Porto Velho”. *Revista Leia Escola*, v. 28, n. 2, ago. 2022, p. 46-66.
- LAUSBERG, H. *Manual de Retórica literaria. Fundamentos de una Ciencia de la literatura*. Madrid. Gredos, 1966.
- PROPP, V. *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, 1998.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <<https://dle.rae.es/>>.
- SEARLE, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- TINIANOV, Y. (1923) *El problema de la lengua poética*. Buenos Aires: Dedalus. 2020.
- TODOROV, T. *Literatura y significación*. Barcelona: Planeta. 1974.
- VAN DIJK, T. “Análisis Crítico del Discurso”. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30: 203-222, 2016.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press, 1983.
- VOLOSHINOV, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

ISSN: 1984-4921

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v16.n37.07>

Submetido em: 06/07/2024

Aprovado em: 27/08/2024