

# IMPORTANCIA DE UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Teodoro Álvarez Angulo**  
Universidad Complutense

## RESUMEN

El uso comunicativo de la lengua, su carácter funcional, el análisis del discurso, la lingüística textual, la teoría del texto y la ciencia cognitiva, así como la situación pragmática de la lengua, han puesto de manifiesto la importancia de una tipología textual a la hora de considerar los principales textos a través de los que se manifiesta la lengua en la comunicación.

Por otra parte, es un hecho que, a pesar de lo mucho que se ha escrito y se sigue escribiendo acerca de la enseñanza de la lengua (oral y escrita), no abundan, sin embargo, estudios sobre tipología textual y su aplicación a la enseñanza de la lengua.

No obstante, y contrariamente a lo que ha venido siendo común en la normativa oficial concerniente a la enseñanza de la lengua, actualmente la LOGSE (y su desarrollo normativo) sí que plantea, en su marco general –siquiera sea tímidamente– la conveniencia de resaltar el uso comunicativo de la lengua (el carácter funcional de la misma) y las diferentes situaciones pragmáticas en que se produce con los respectivos tipos de textos en que se viene a plasmar en cada caso.

## ABSTRACT

The communicative use of the language, its functional aspect, discourse analysis, textual linguistics, textual theory and cognitive science as well as the pragmatic situation of the language have revealed the importance of a textual typology when considered the main texts of communication.

On the other hand, and in spite of how much is written and what is written about language teaching, studies on textual typology and their application to language teaching are not very frequent.

At present, the LOGSE (and the development of its norms) sets up, though in a timid way, the communicative use of the language (its functional character) and the various pragmatic situations as well as the types in which it occurs.

## 1. PRESUPUESTOS

Si bien es verdad que hablar del texto como unidad de comunicación, por muy en boga que esté en la actualidad, no es nada nuevo –es algo que enlaza con la antigüedad, y de manera más concreta y formal con la retórica griega<sup>(1)</sup>–, habrá que admitir que sí es un punto de vista relativamente novedoso que nos pone en situación de tener que admitir nuevos planteamientos en los que convergen disciplinas aparentemente dispares en sus intereses, como son: antropología, psicología (cognitiva, de manera más particular), filosofía, inteligencia artificial, informática o ciencias sociales. Ello supone que determinados estudiosos –entre los que se encuentran lingüistas también– hablen de *ciencia del texto* (Teun A. van Dijk) o de *Cognitive science* (Wolfgang Dressler y Robert de Beaugrande).

Subyace claramente en estos planteamientos la idea de que estamos ante consideraciones del texto que sobrepasan lo meramente lingüístico. ¿Cómo no! lo lingüístico ha de ser una parte, un aspecto, sin duda fundamental, pero uno más entre otros. Repárese de paso en la visión interdisciplinar de tales enfoques. Al hilo de ellos, conviene detenerse en la visión transfrástica al estudiar el texto, la cual, a su vez, plantea –en el marco de la lingüística– la conveniencia de trascender la frase u oración como unidad de significado, para atribuir dicha completez semántica al texto. De ahí que tomemos en consideración de manera muy particular la lingüística o gramática transoracional o textual, o hipersintaxis. No se trata –como en general es reconocido por los teóricos– de suplantarse un paradigma gramatical por otro, sino de reconocer que de hecho la lingüística textual viene a dar respuesta a una serie de problemas que deja sin solución las diferentes gramáticas basadas en la unidad de la frase. De manera particular señalamos algunos de ellos: coherencia, cohesión, presuposiciones e implicaciones, defectivos y pronominalización<sup>(2)</sup>. Es igualmente importante recalcar, en este enfoque que venimos planteando, la importancia que recobran otras ciencias del lenguaje, tales como ciencia cognitiva y del texto, la semiótica, la pragmática y la sociolingüística y el análisis del discurso, de manera particular.

Muy brevemente enunciamos algunas de las cuestiones que consideramos importantes para nuestros propósitos.

En cuanto a la primera, en el ámbito de la **cognición**, se plantea lo relativo a la comprensión y producción de discursos, y como consecuencia, nos encontramos con conceptos como memoria, hechos cognitivos, marcos de conocimiento, almacenamiento y recuperación de información, macroestructuras semánticas (MES) y superestructuras esquemáticas (SE).

Con respecto de la **Semiótica**, y siguiendo a Bobes Naves y Lotman y la Escuela de Tartu, podemos concebir las culturas como sistemas comunicativos basadas en el sistema semiótico universal que es el lenguaje natural. Por su parte, la **Pragmática**, inspirada principalmente en la filosofía del lenguaje y en la teoría de los actos de habla, nos interesa en cuanto que, como afirma Reyes<sup>(3)</sup>,

nos encontramos ante una disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en contexto. Y por ello, la pragmática y la gramática son complementarias. O, como afirma Escandell<sup>(4)</sup>, la pragmática tiene por objeto el análisis de todos los principios, conocimientos y estrategias que constituyen el saber –la competencia– comunicativo, y que determinan el uso efectivo del lenguaje.

En lo que atañe a la **sociolingüística**, hacemos nuestras las palabras de Amparo Tusón<sup>(5)</sup> cuando afirma que "...nos permite tener, por una parte, una visión de la sociedad y de la Escuela como institución y como ámbito social; por otra parte, una visión del individuo y, por lo tanto, del aprendiz y del profesor; por último, nos ofrece una visión de la interacción comunicativa que nos presenta el aula como un escenario comunicativo".

Finalizamos resaltando la importancia del **Análisis del Discurso** en cuanto que, como dice Stubbs<sup>(6)</sup>, se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito.

## 2. TIPOLOGÍA TEXTUAL

### 2.1. Principales teóricos

El estudio de la tipología textual se basa en presupuestos vistos anteriormente, de tipo fundamentalmente micro y macroestructurales, que nos conducen al esquema de representación mental (superestructurales) a que obedece todo texto en la mente del hablante oyente (*productor/receptor*).

Considerado desde un punto de vista teórico, si en algo están de acuerdo los diferentes estudiosos (Schmidt, 1978; Bernárdez, 1982; Isenberg, 1987; Adam, 1992; Vilarnovo y Sánchez, 1992, entre otros) es que hablar de tipología lingüística del texto, satisfactoria desde una perspectiva teórica, sigue siendo todavía un *desideratum*, así como una de las tareas más importantes, necesarias y fundamentales de la lingüística textual, en la que faltan estudios que traten de manera sistemática cuestiones de tipología textual. Es evidente, por otra parte, como apunta Isenberg<sup>(7)</sup>, que una teoría del texto tiene que incluir una tipología textual, y, por ello, son necesarios estudios acerca de la estructura interna de los distintos tipos de texto.

Homogeneidad, exhaustividad y monotipia son los principales requisitos a que –según Isenberg– debe ajustarse toda tipología textual. Y, como conclusión de su estudio, afirma que la tipología de Werlich (1976) es, sin duda, una de las mejores y más fundamentadas que existen. Para Van Dijk<sup>(8)</sup> la diferenciación de tipos de estructuras textuales o superestructuras es necesaria principalmente porque tienen que ver con parámetros cognitivos, sociales y culturales diferentes. Resalta asimismo este lingüista holandés la posible base común de las estructuras globales, considerando que los esquemas superestructurales, muy probablemente, no son arbitrarios y que además están en estrecha relación con

los aspectos lingüísticos y pragmáticos de los textos y de la comunicación. Precisa como principales estructuras las narrativas, argumentativas, el tratado científico y la estructura de las noticias de prensa. Este último, considerado como cajón de sastre, lo concibe Van Dijk como una serie de tipos de texto (en orden arbitrario) que posiblemente tengan una superestructura propia, y que, además no sólo son convencionales, sino sobre todo institucionales, ya que se basan en reglas y/o normas de una determinada institución social. En estos casos, las estructuras pueden estar casi completamente fijadas e incluso expresamente descritas en un esquema, como en el caso típico de los documentos y formularios para rellenar. También admite la superestructura de la conversación; no la desarrolla convenientemente, pero sí entiende que es la más frecuente e importante. Entre los otros tipos de texto, según Van Dijk<sup>(9)</sup>, nos encontramos en la vida social con los siguientes: conferencia académica, sermón, informe del defensor, acusación, atestado, demostración, orden de pago, orden penal, acta de declaración, ley, disposición, conferencia, informe, petición, noticias, comentario, discurso político, conferencia universitaria, instrucciones de uso.

Vilarnovo y Sánchez<sup>(10)</sup> defienden como primordial en la clasificación de los textos la finalidad, ya que todos los textos se presentan, de acuerdo con ella, como manifestaciones de la triple distinción aristotélica: *logos apafántico* (verdad o falsedad), *logos poético* (vs. mundo real), *logos pragmático* (uso del lenguaje que hace una determinada acción o que busca que alguien haga algo).

Adam, en sus diferentes estudios<sup>(11)</sup>, propone lo que denomina "une typologie parmi d'autres", porque el texto, afirma<sup>(12)</sup> es un objeto de estudio tan difícil de delimitar que es metodológicamente indispensable efectuar determinadas elecciones. Siguiendo a Mikhaïl Bakhtine y a Werlich, establece un cierto número de formas elementales a las que considera como prototípicas. Entre sus presupuestos teóricos, considera el texto como una estructura secuencial, compuesto por un número *n* de secuencias completas o elípticas; dicha estructura secuencial permite abordar la heterogeneidad composicional en términos jerárquicos. De tal manera que una secuencia puede ser más o menos narrativa o descriptiva con referencia a un prototipo narrativo o descriptivo; y así para los demás tipos de texto. Ello no excluye la posibilidad de inserción de secuencias heterogéneas y, como consecuencia, hay que hablar de una dominante secuencial: predominio de una(s) determinada(s) secuencia(s) que determinará(n), a su vez, el tipo de texto. En consecuencia con estos principios, afirma Adam<sup>(13)</sup> a modo de conclusión lo siguiente: "J'ai décidé de ne retenir que cinq types de structures séquentielles de base (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialógal)".

## 2.2. Principales tipos de texto o estructuras textuales

Independientemente de cuanto hemos expuesto en el apartado anterior, adoptamos como principales tipos de texto o estructuras textuales las que esta-

blecen Werlich (1976), Van Dijk (1983) y Adam (1992), y que conforman una tipología textual que consta de los siguientes tipos: narrativo, descriptivo (con su variante instructivo-prescriptivo), argumentativo, expositivo-explicativo, dialógico-conversacional. A continuación exponemos brevemente las características esquemáticas y lingüístico-textuales de cada uno de ellos.

### 2.2.1. Texto narrativo

Es generalmente admitido que el texto narrativo –afirma Pastiaux-Thiriart<sup>(14)</sup>– es el más fácil de comprender, de analizar y de producir. Además, según Isenberg<sup>(15)</sup>, es también el texto narrativo el tipo de texto, con mucho, más estudiado, particularmente gracias a los formalistas rusos (traducidos principalmente por Tzvetan Todorov) quienes, según él, suponen la reanudación del proyecto planteado por la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles, y también como consecuencia de los estudios semióticos de Barthes, Greimas, Brémond y Todorov. No en balde es justamente a través de los textos narrativos como contamos cuanto sucede en la comunicación cotidiana: narramos el presente y el pasado.

Esta narración 'natural' (dice Van Dijk) es primeramente oral<sup>(16)</sup>. Además de estas narraciones 'naturales', aparecen los textos narrativos en otros tipos de contexto, como son los chistes, mitos, cuentos populares o leyendas. Y, finalmente, las narraciones denominadas 'literarias' en su sentido más estricto, circunscrito principalmente a cuentos y novelas.

Independientemente del tipo de narración de que se trate, nos interesa precisar los rasgos comunes a todas ellas, a saber:

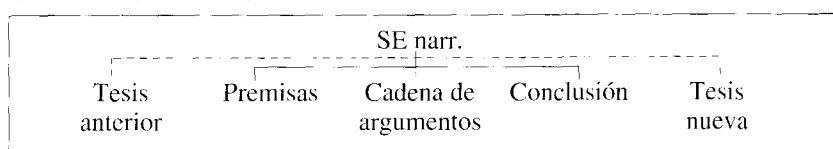
- a. Un texto que se refiere principalmente a acciones de personas, quedando subordinadas a éstas cuantas descripciones puedan aparecer sobre circunstancias, objetos o sucesos.
- b. Desde un punto de vista pragmático, el hablante concederá relevancia a los sucesos o acciones que a él, en ese momento, le parezcan interesantes.
- c. Si consideramos las peculiaridades o marcas lingüísticas, así como los organizadores textuales del texto narrativo, según Weinrich<sup>(17)</sup>, hemos de resaltar el predominio de los tiempos verbales correspondientes a lo que él denomina grupo temporal II o más concretamente "tiempos del mundo narrado" o también "tiempos de la narración", fundamentalmente el *imperfecto* y el *indefinido*.

Además del verbo, nos encontramos con otras marcas lingüísticas con idea de temporalidad tales como: 'un día', que indica el paso del imperfecto al indefinido; 'de pronto' o 'de repente', que advierten de la proximidad de la complicación del relato y van asociados al indefinido; 'después' y 'en seguida', que indican la sucesión de los acontecimientos; 'entonces', que se asocia a la resolución. Hay también otros organizadores textuales en la narración tales como: 'en aquel tiempo', 'la víspera', 'al día siguiente', 'al cabo de un rato', 'finalmente'.

Considerada la secuencialidad narrativa desde un punto de vista didáctico, coincidimos con Berasain<sup>(18)</sup> en que aprender a contar una historia es aprender una estrategia discursiva que implica una serie de actividades, tales como: elegir un acontecimiento, seleccionar los elementos informativos, jerarquizarlos y ordenarlos según un eje de temporalidad, elegir un punto de vista que implique o no al narrador, emplear las marcas formales correspondientes.

### 2.2.2. *Texto argumentativo*

La argumentación y la demostración son las superestructuras más ampliamente consideradas tanto en la filosofía como en la teoría de la lógica, y se ajustan al siguiente esquema básico:



Esta estructura aparece tanto en el lenguaje formal como en el lenguaje familiar de cada día.

El propósito, pues, de la secuencia argumentativa es demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas, no siempre explícitas, con el propósito de llegar a una conclusión; esta conclusión será la tesis que se pretende demostrar o, por el contrario, la negación de la tesis de partida. Por tanto, el esquema de base de la argumentación consiste en poner en relación una serie de datos con una conclusión.

Considerando los organizadores discursivos, nos encontraremos frecuentemente con conectores lógicos, que ayudan a precisar la finalidad comunicativa u objeto pragmático del discurso; he aquí algunos de ellos: 'En primer lugar/término...', 'Para comenzar/iniciar...', 'El primer punto que...', 'En primera instancia...', 'En segundo término...', 'A lo dicho anteriormente se suma...', 'Por otra parte...', 'Por último...', 'Finalmente...'.

Otros organizadores discursivos pueden ser resumidores y conclusivos, tales como: 'Para ser sucintos...', 'Para resumir...', 'Resumiendo...', 'Por todo lo dicho...', 'Por lo tanto...', 'En conclusión...'.

Algunos organizadores, además de su valor semántico, realizan una función pragmática; son entre otros: 'pero', 'aunque', 'con todo', 'mas', 'no obstante', 'sin embargo', 'a pesar de que', 'porque', 'pues', 'ya que', 'mientras que', 'por eso', 'si... entonces'.

### 2.2.3. *Texto descriptivo*

Es evidente que se producen estructuras secuenciales o textuales de tipo descriptivo, independientemente del ejercicio escolar de redacción, en el marco de múltiples actividades discursivas ordinarias (prensa, publicidad, etc.).

Generalmente los lectores discriminan de manera espontánea la secuencia descriptiva cuando hace parte de la estructura global de otro tipo de texto, lo cual le confiere una cierta autonomía textual; por tal motivo podemos definirla como un texto dentro del texto.

Entre los principales organizadores enumerativos nos encontramos con formas como 'primero-después-finalmente' o 'por una parte-por otra'. Son también organizadores discursivos, según Lorenzini y Ferman<sup>(19)</sup>, los siguientes:

Sustantivo +	{	Adjetivo descriptivo
		proposición adjetiva
		preposición + construcción nominal
		conjunción + construcción nominal
		'ser' + adjetivo / sustantivo
		verbo / frase verbal descriptiva
		predicación verbal
verbo + adverbio descriptivo		

Los textos instructivo-prescriptivos pueden considerarse también como textos descriptivos; entre los principales se encuentran: recetas de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios. En general, se trata de una sucesión de actos o de hechos ordenados cronológicamente.

#### 2.2.4. Texto expositivo-explicativo

Según Haltè y a Boscolo<sup>(20)</sup>, el discurso explicativo no ha sido objeto de tantos estudios como el narrativo o argumentativo; y, por tanto, podríamos afirmar con Coltier<sup>(21)</sup> que el predominio del texto narrativo va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los "textos utilitarios" y, de entre ellos, de los textos explicativos, con los cuales se enfrenta diariamente el alumno, tanto en la lectura como en la escritura.

Adam ofrece la representación esquemática de la secuencialidad explicativo-expositiva de la siguiente manera:

Fase de pregunta (Problema) ¿Por qué? ¿Cómo?	+	Fase resolutive (Resolución) (Porque)	+	Fase de conclusión (Conclusión- Evaluación)
---	---	---	---	---

Black considera los textos expositivos<sup>(22)</sup> como la esencia del universo textual, en cuanto que transmiten información nueva y explican nuevos temas. En esta misma línea Boscolo<sup>(23)</sup> concibe el texto expositivo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas. Añade a continuación que el ejemplo más fidedigno son los libros de texto escolares.

Exponer es normalmente suministrar información, y, a la vez, explicar; por consiguiente, probar, lo cual lleva consigo también la práctica de estrategias argumentativas: una vez más se pone de manifiesto la heterogeneidad de secuencias textuales. Por otra parte, dentro de un mismo tipo de texto, hay que distinguir varios subtipos, como reconocen Kintsch<sup>(24)</sup> y Meyer, Young y Bartlett<sup>(25)</sup>. El primero establece los siguientes subtipos: identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación y contraste y análisis. Los segundos establecen, a su vez, los siguientes subtipos: colección, causa-consecuencia, problema-solución (pregunta-respuesta), comparación y descripción. Se trataría, según ellos, de cinco maneras básicas de organizar el discurso, de tal manera que una de estas relaciones puede permitir organizar a las demás y constituir la superestructura del texto (*top-level structure*).

Por lo que respecta a las características lingüístico-textuales de este tipo de textos, relacionamos con Sanahuja Yll<sup>(26)</sup> las siguientes:

- \* Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales en torno a relaciones de adición, temporal, causa-consecuencia, explicación, y construcción de hipótesis.
- \* Organizadores intra-, meta-, e intertextuales.
- \* Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores textuales).
- \* Uso endofórico de los deícticos.
- \* Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas.
- \* Predominio del presente y del futuro de indicativo.
- \* Marcas de modalización (*puede asegurarse que...; cabría...; probablemente...*) y perífrasis aspectuales.
- \* Dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio.
- \* Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- \* Tendencia a la precisión léxica –significación unívoca– con profusión de tecnicismos y cultismos.
- \* Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.
- \* Repetición de conceptos.
- \* Mayor abundancia de elipsis (o menor redundancia), por cuanto que el productor supone en el lector un mayor conocimiento del mundo; de ahí que el texto científico se caracterice por un elevado conocimiento del mundo por parte del receptor.
- \* Escaso empleo de valores estilísticos: ausencia en la variedad de matices.

Nos parecen especialmente elocuentes las palabras de Sanahuja<sup>(27)</sup> a propósito de la utilización de estas formas que establecen las uniones lógicas del texto, cuando afirma que "...garantizan la precisión y la comprensión del texto,



procurando establecer un equilibrio entre la información conocida y la nueva, y reducir las marcas de la presencia del emisor en el texto, hecho que constituye lo que podemos llamar *estilo objetivo*".

### 2.2.5. *Texto dialogal-conversacional*

Un texto conversacional (conversación telefónica, interacción cotidiana oral, debate, entrevista, diálogo de novela o teatral) se presenta, según Adam<sup>(28)</sup>, como una serie de secuencias jerarquizada llamadas "intercambios comunicativos" (*échanges*). Entiende este autor la secuencia conversacional como la unidad constituyente del texto conversacional y como una unidad constituida por macro-proposiciones: las intervenciones, formadas a su vez por micro-proposiciones: los actos de habla.

En la conversación, los turnos de palabra corresponden a las unidades monológicas más grandes (toma de palabra de un participante); cada acto de palabra constituye la unidad monológica más pequeña, a partir de la cual se pueden separar las sucesivas intervenciones.

## 3. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Nos ocupamos a continuación de la importancia que tiene la aplicación de una determinada tipología textual en la enseñanza de la lengua materna, particularmente en la enseñanza Primaria y en la Secundaria Obligatoria.

Coincidimos con Pastiaux-Thiriat<sup>(29)</sup> en que el análisis del discurso y las tipologías constituyen un instrumento didáctico privilegiado para el estudio de los textos. Por otra parte, los textos legales que se ocupan de la enseñanza de la lengua en los niveles obligatorios del Sistema Educativo<sup>(30)</sup> recogen con una cierta reiteración aspectos básicos relacionados con la tipología textual, tanto en la introducción como en los objetivos y en los contenidos. A título de ejemplo, consideraremos los contenidos referidos a los diferentes tipos de texto.

En los *contenidos*, tanto de Primaria como de Secundaria, se reconoce explícitamente la diversidad de textos en la comunicación oral, así como en la comunicación escrita, al igual que de estructuras propias de los diferentes tipos de texto (narración, descripción, exposición, argumentación) y formas elementales que dan cohesión al texto. En los contenidos correspondientes a la Secundaria Obligatoria, también se menciona el análisis de textos orales y de textos escritos de distinto tipo (narraciones, descripciones, exposiciones) atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales.

Sirvan estas referencias a los textos legales –prescriptivos, por tanto– para situarnos ante la importancia de una tipología textual aplicada a la enseñanza de la lengua materna.

En primer lugar, quizás habría que lamentar –como casi siempre– que no aparezca un desarrollo más amplio de todos y cada uno de los tipos de texto, explicitando de manera profusa cuantos mecanismos lingüísticos y textuales lo componen. No obstante, nos parece conveniente resaltar la importancia en enseñanza –de la lengua, en cuanto que todo es lengua, y por tanto también de las demás materias– los esquemas superestructurales que subyacen a cada tipo de texto, así como sus mecanismos lingüístico-textuales, por cuanto han de suponer para el alumno herramientas muy operativas en la comprensión y producción de textos. Algunos de ellos –la narración, el relato– son más fáciles por adquirirse tempranamente y ser eminentemente culturales; otros, sin embargo, requieren una enseñanza y aprendizaje más formales. Pero, con todos podemos aplicar una serie de actividades didácticas que, por la vía de la práctica, afiancen por una parte el esquema mental de representación del contenido, y por otra aquellos mecanismos lingüístico-textuales que aparecen en la microestructura.

Veamos a continuación algunas de las muchas actividades posibles centradas en la aplicación didáctica de los distintos tipos de texto.

### **3.1. El texto narrativo**

- Representación de la superestructura
- Búsqueda de las marcas o indicadores textuales; a saber: tercera persona del singular, temporalidad (imperfecto y perfecto simple) y organizadores textuales
- Práctica del resumen. Conviene resaltar lo adecuados que son estos textos a efectos de práctica del resumen, por encontrarnos precisamente ante un tipo de texto adquirido culturalmente y muy temprano.

### **3.2. El texto argumentativo**

- Construcción de hipótesis de lectura
- Función del título
- Búsqueda de las marcas o indicadores textuales
- Organizadores textuales y su función pragmática
- Análisis de los tiempos verbales y su comparación con la narración.

### **3.3. El texto expositivo-explicativo**

- Localizar los conectores lógicos y organizadores textuales.
- Detectar las marcas de modalización (*probablemente, puede asegurarse...*)
- Constatar los fenómenos de elipsis y redundancia
- Tiempos verbales: presente y futuro, formas no personales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio)
- Detectar las reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones
- Valorar la tendencia a la precisión léxica

### **3.4. El texto descriptivo**

- Dado que se trata de un texto dentro del texto y goza, por tanto, de autonomía, es importante constatar cómo podemos llegar a suprimirlo íntegramente y, sin embargo, se mantiene la comprensión del relato al que suele ir subordinado
- Detectar los organizadores enumerativos
- Practicar la adjetivación y sus equivalentes funcionales en el discurso
- Debido al gran caudal léxico que lo caracteriza, es buena ocasión para poner en práctica la hiperonimia, fenómeno léxico estrechamente relacionado con procesos de generalización de información
- Búsqueda de términos metalingüísticos (retrato, cuadro, paisaje, etc.), así como el empleo de pretericiones diversas (espectáculo indescriptible, maravilloso...).

### **3.5. El texto conversacional**

- Búsqueda de indicadores textuales en los turnos de palabra
- Conversión del estilo directo a indirecto con las transformaciones morfosintácticas que lleva consigo.

## **4. CONCLUSIONES**

Con cuanto hemos expuesto anteriormente consideramos haber defendido la importancia que tiene en la enseñanza de la lengua –particularmente en los niveles obligatorios del Sistema Educativo– la opción por una determinada tipología textual (siquiera sea con carácter provisional, debido a la necesaria investigación que el asunto todavía requiere). No es éste el único tema pendiente y por cerrar que tiene la lingüística. Nuestra toma de posición, aunque ecléctica, sigue los pasos fundamentalmente del lingüista suizo J.M. Adam por considerar que su planteamiento es más viable para la enseñanza. Huelga decir que un correcto aprendizaje de los diferentes tipos de texto con que un alumno se puede encontrar es muy rentable en su quehacer académico (comprensión y producción de textos), además de en su actividad social como individuo.

## NOTAS

- (1) Más información, en *Retórica* de T. Albaladejo, Madrid, Ed. Síntesis, 1989.
- (2) Para más información, véase E. Bernárdez, 1982 y 1987.
- (3) Graciela Reyes, 1990, 15.
- (4) María Victoria Escandell, 1993, 265.
- (5) Amparo Tusón, 1993, 57.
- (6) Michael Stubbs, 1987, 17.
- (7) Horst Isenberg, 1987, 100.
- (8) Teun A. van Dijk, 1983, 172.
- (9) Teun A. van Dijk, op. cit., 167.
- (10) Antonio Vilarnovo y José Francisco Sánchez, 1992, 23.
- (11) Jean-Michel Adam, 1985a, 1985b, 1986, 1987, 1991 y 1992.
- (12) Jean-Michel Adam, 1992, 16.
- (13) Jean-Michel Adam, op. cit., 33.
- (14) Georgette Pastiaux-Thiriat, 1991, 92.
- (15) Horst Isenberg, op. cit., 98.
- (16) La mayoría de las culturas orales, si no todas, producen narraciones y series de narraciones de grandes dimensiones, según Walter Ong (1987, 138).
- (17) Harald Weinrich, 1968, 66 y ss.
- (18) María José Berasain, 1991, 86.
- (19) Esther Lorenzini y Claudia Ferman, 1988, 36.
- (20) Jean-François Halté, 1987, 4 y Pietro Boscolo, 1990, 218.
- (21) Danielle Coltier, 1986, 3.
- (22) John B. Black, 1985, 249.
- (23) Pietro Boscolo, op. cit., 217.
- (24) Walter Kintsch, 1982, 88.
- (25) Bonnie J.F. Meyer, Carole Young y Brendan J. Bartlett, 1989, 5.
- (26) E. Sanahuja Yll, 1992, 138.
- (27) E. Sanahuja Yll, op. cit., 139.
- (28) Jean-Michel Adam, op. cit., 73.
- (29) Georgette Pastiaux-Thiriat, op.cit., 95.
- (30) Ministerio de Educación, 1991a, 1991b, 1992a y 1992b.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel (1985a). *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- (1985b). "Quels types de textes", *Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- (1986). "Orientation argumentative, cohésion et progression des textes", *Cahiers de linguistique française*, 7, 295-320.
- (1987). "Types de séquences textuelles élémentaires", *Pratiques*, 56, 54-79.
- (1991). "Cadre théorique d'une typologie séquentielle", *Études de linguistique appliquée*, 83, 7-18.
- (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan.
- BERASAIN, María José (1991). "El relato: cómo aprender a contar una historia", *II Simposi Internacional de didàctica de la llengua i la literatura*, Escola de Mestres de Tarragona (Universitat de Barcelona), 79-88.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (Comp.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros.
- BLACK, John B. (1985). "An Exposition on Understanding Expository Text". BRITTON y BLACK (Eds), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey, LEA, 249-267.
- BOSCOLO, Pietro (1990). "The construction of expository text", *First Language*, 10, 217-230.
- COLTIER, Danielle (1986). "Approches du texte explicatif", *Pratiques*, 51, 3-22.
- (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- DIJK, Teun A. van (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- ESCANDELL, María Victoria (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Anthropos / Madrid, UNED.
- HALTÉ, Jean-François (1987). "Vers une didactique des discours explicatifs", *Repères*, 72, 1-24.
- ISENBERG, Horst (1987). "Cuestiones fundamentales de tipología textual". BERNÁRDEZ (Comp), *Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros, 95-129.
- KINTSCH, Walter (1982). "Text representations". W. OTTO y S. WHITE. *Reading Expository Material*. London, Academic Press, 87-101.
- LORENZINI, Esther y Claudia FERMAN (1988). *Estrategias discursivas. Práctica de la composición y producción de textos en castellano*. Buenos Aires, Club de Estudio.
- MEYER, Bonnie, Carole YOUNG y Brendan J. BARTLETT. (1989). *Memory Improved: Reading and Memory Enhancement Across the Life Span Through Strategic Text Structures*. Hillsdale, N.J., LEA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a). R.D. 1006/1991, de 14 de junio (establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria). R.D. 1007/1991 (define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria). BOE, 26 de junio de 1991, Madrid.
- (1991b). RD 1344/1991, de 6 de septiembre (establece el currículo de Educación Primaria). RD 1345/1991, de 6 de septiembre (establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria). BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid.
- (1992a). *Primaria. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- (1992b). *Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PASTIAUX-THIRIAT, Georgette (1991). "Recherches en didactique des textes et documents", *Études de Linguistique Appliquée*, 84, 85-96.
- REYES, Graciela (1990). *La pragmática lingüística* (El estudio del uso del lenguaje). Barcelona, Universidad Autónoma.

- SANAHUJA I YLL. E. (1992), "El text expositiu a l'ensenyament secundari. Condicions de producció i suggeriments didàctics", BATTANER y SANAHUJA (Coords.): *Saber de Letra 1*. Barcelona, Universidad, 133-155.
- SCHMIDT, Siegfried (1977), *Teoría del texto*. Madrid, Cátedra.
- STUBBS, Michael (1987), *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.
- TUSÓN, Amparo (1993), "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", C. LOMAS y A. OSORO (Comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 55-68.
- VILARNOVO, Antonio y José Francisco SÁNCHEZ (1992), *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- WEINRICH, Harald (1964), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.