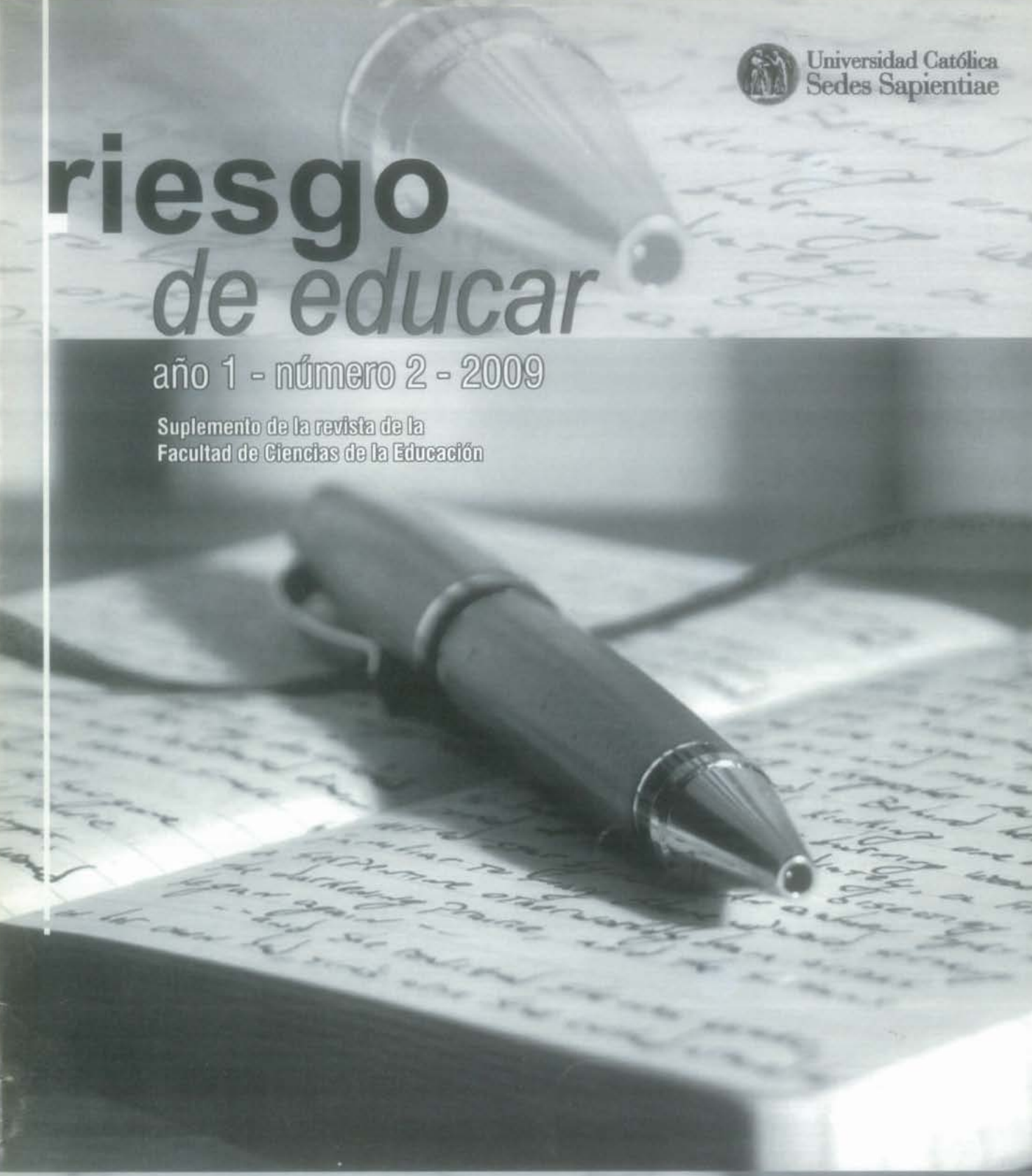
Universidad Católica
Sedes Sapientiae

riesgo de educar

año 1 - número 2 - 2009

Suplemento de la revista de la
Facultad de Ciencias de la Educación



La enseñanza de la lengua. Perspectivas y actitudes

Jorge Wiesse Rebagliati

Riesgo de educar
Suplemento de la revista *Riesgo de educar* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae
año 1 – número 2 – 2009

ISSN: 2073-770X
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2009-04680

Directora
Giuliana Contini

Comité Editorial
Javier Morales Mena
Manuel Jesús Vejarano Ingar
Edith Betty Alfaro Palacios

Diseño y diagramación
Daniel A. Ramos Romero

Coordinación
Seleni A. Díaz Vargas

Universidad Católica Sedes Sapientiae
Esq. Constelaciones y Sol de Oro s. n. Urb. Sol de Oro. Los Olivos
(511) 533-5744 / 533-6234 anexo: 230 - 261

Impreso en el área de Producción Gráfica de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima-Perú.

Los Olivos, mayo 2009

Cualquier comentario o colaboración remitirlo a: sadiaz@ucss.edu.pe

La enseñanza de la lengua. Perspectivas y actitudes[1]

Jorge Wiesse Rebagliati

Universidad del Pacífico
Pontificia Universidad Católica del Perú

Los especialistas[2] distinguen entre macrohabilidades y microhabilidades lingüísticas. Las macrohabilidades son cuatro: escuchar y hablar, leer y escribir. Las microhabilidades son muchas más. Por ejemplo, leer supone varias microhabilidades, entre ellas, la comprensión global y la predicción. Un lector comprende globalmente cuando puede identificar la idea general de un texto. A su vez, la predicción es una estrategia frecuente y común: cuando leemos, incluso en voz alta, raramente leemos «lo que está» en el texto. Muchas veces nos adelantamos: el tema del texto, las preposiciones, los conectores son apoyos que nos permiten *predecir* la información que sigue en el texto. Por eso es que podemos equivocamos al leer. Si leyéramos solo «lo que está» en el texto, no cabría la posibilidad de equivocarnos porque leeríamos, para decirlo de alguna manera, «en presente» cuando lo cierto es que la predicción permite adelantarnos y leer «en futuro».

Por analogía, podría hablarse también de «macroactitudes» y de «microactitudes», que en mi opinión, son indispensables para un buen manejo de clase. Son «macroactitudes» la valoración de la utilidad de la lengua como conocimiento y comprensión del mundo (o *logos*, en la concepción aristotélico-coseriana) y la de la utilidad de la lengua como instrumento de comunicación (o *dialogos*, en la misma concepción)[3].

Complementariamente, son «microactitudes», por ejemplo, el saber escuchar y respetar al interlocutor cuando habla (es una especie de «cortesía pragmática» vinculada a la valoración de la lengua como diálogo) o el apreciar la lectura para

---

[1] Texto revisado y ampliado de la ponencia presentada en las Jornadas de Capacitación Docente Andrés Aziani (Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae, 30 de enero de 2009).

[2] Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2002, p.88

[3] Coseriu, Eugenio. «El hombre y su lenguaje» en: *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977, pp. 15 y 24, especialmente. A estas dos dimensiones, Carlos Gatti agrega una tercera: la del lenguaje como articulador de la conciencia. Véase «Algunas reflexiones sobre el lenguaje» en: Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *El lenguaje. Dos aproximaciones*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008, pp.19 ss.

manejarse adecuadamente en una sociedad alfabeta y letrada como la actual. Ello permite al sujeto votar en una elección, seguir instrucciones para manejar un electrodoméstico, comprender las contraindicaciones de un medicamento etc[4]. Se trata, nuevamente, de la valoración de una habilidad lingüística vinculada a la dimensión dialógica, comunicativa, del lenguaje, o sea, de asumir una actitud positiva frente a ella.

Poco antes de la década de los 80 del siglo pasado, una revolución recorrió la Lingüística. Aunque ya había sido prevista a fines de los años 50 por Eugenio Coseriu, quien sostenía la necesidad de una «Lingüística del hablar»[5], la Lingüística del texto se constituyó como una disciplina específica durante los años 70[6] y se difundió ampliamente a partir de los 80. Las aplicaciones de la Lingüística del texto fueron y siguen siendo especialmente relevantes en la didáctica de la lengua, tanto extranjera como materna.

Cuando el Prof. Carlos Gatti y yo debimos diseñar un curso de Lenguaje para la Universidad del Pacífico a principios de la década de 1980, nos encontramos con que debíamos dirigirnos a un público distinto de aquel con el cual habíamos trabajado antes (los alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú). Se trataba de enseñar lengua a administradores, economistas y contadores, y más que transmitir contenidos, debíamos desarrollar en los alumnos la habilidad de comunicarse oralmente y por escrito. Debíamos ser útiles en una nueva situación y debimos plantearnos tanto objetivos didácticos como métodos diversos. Intuimos que la Lingüística del texto podría ayudarnos, y de hecho, aprovechamos la base teórica que ella nos proporcionaba. Sin embargo, no encontramos aplicaciones concretas en la literatura didáctica castellana que nos sirvieran y recurrimos a la extranjera (fundamentalmente a la de los textos de enseñanza del inglés desarrollados por la Oxford University Press[7]). No obstante, mucho de lo que hemos recogido en las diferentes ediciones de las *Técnicas de lectura*

[4] Véase Cassany et al, p. 98.

[5] Coseriu, Eugenio. «Determinación y entorno. Dos problemas de una Lingüística del hablar» en: *Teoría del lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos, 1967, pp. 282- 323 (originalmente publicado en *Romanistisches Jahrbuch* VII [1955-56]: pp. 29-54).

[6] Según Charaudeau y Maingueneau, «a fiinales de la década de 1960» (Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2005, s.v. Lingüística textual [p. 357]). Pueden consultarse en español Lozano, Jorge, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra, 1999; Schmidt, S.J. *Teoría del texto. Problemas de una teoría de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra, 1977; Searle, John. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1994; Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1986. Resulta muy útil el libro de Luis Miranda Esquerre. *Introducción a la Lingüística del texto* (Lima: Universidad Ricardo Palma, 2002), en el que se ofrece una exposición crítica y comprensiva de las ideas de Eugenio Coseriu y de otros lingüistas acerca de los grandes temas de la Lingüística del texto.

[7] Se trata de los textos de la colección Reading and Thinking in English, del British Council. La base teórica fundamental de los textos se desarrolla en el libro *Teaching Language as Communication* de H. G. Widdowson (Oxford: Oxford University Press, 1979).

y redacción[8] ha surgido del estímulo directo de las aulas y de la necesidad de responder adecuadamente al día a día de nuestros alumnos.

La Lingüística del texto considera al texto como una unidad estructural. En efecto, el texto es una unidad estructural, como –en otros planos lingüísticos– lo son el fonema o la palabra. Y así como a la palabra, por ejemplo, le corresponde la dimensión del significado, al texto le corresponde el nivel del sentido.[9]

Una enseñanza demasiado «lexicalista» o «gramaticalista» ha descontextuado el aprendizaje, que se ha vuelto, en el peor de los casos, memorístico, sobre todo cuando no se trabajaba la gramática funcionalmente. Una perspectiva textual, tal como ha sido la práctica en los cursos de Lenguaje de la Universidad del Pacífico (o, por lo menos, en buena parte de ellos), reincorpora la enseñanza a contextos y situaciones más reales, pues –como ya se dijo– la perspectiva textual nos ubica en el nivel del sentido y encontrar o asignar sentido es lo que nos permite comprender, que es lo que buscamos cuando leemos o escuchamos, dos actividades fuertemente humanas y específicamente universitarias.

Por supuesto, se valoran los significados léxicos y gramaticales, pero su valor didáctico se subordina a la búsqueda del sentido, que es, además y nuevamente, lo natural, a lo que apuntamos cuando leemos o conversamos. Pasamos, pues, de una perspectiva «lexicalista» o «gramaticalista» a una perspectiva textual, o, más tradicionalmente, retórica, pues también deben considerarse instancias como el destinatario del texto y el nivel de estilo, por ejemplo. Los textos, por su parte, pueden ser de todo tipo. Ello acerca al alumno a la realidad cotidiana y le demuestra que lo que está aprendiendo no es una construcción hechiza, preparada especialmente como ejemplo de un concepto que no va a usar.

---

[8] Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008 [1992], 3ª. ed. aumentada y nuevamente corregida. El sustento teórico del planteamiento general y su aplicación a los ejercicios de este libro se discuten en el siguiente artículo: Wiesse Rebagliati, Jorge. «Algunos aportes de la Lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico» en: *Lexis* XII, N°2, 1988: pp. 191-203. En la actualidad, en español, pueden consultarse con provecho los textos de Daniel Cassany (Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1998 y *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1989) y de María Teresa Serafini (Serafini, María Teresa. *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós, 2001 [1992]). Recientemente, editoriales universitarias y comerciales peruanas han reconocido la importancia de esta perspectiva. Véanse al respecto Ezcurra, Álvaro y otros. *Iniciarse en la redacción universitaria. Exámenes, trabajos y reseñas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (Estudios Generales Letras), 2007; Cépeda, Paola y Elizabeth Tavera. *Redacción de textos formales. Manual de consulta y modelos de redacción para escolares de 5° de secundaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (Oficina Central de Admisión), 2007; Aguirre. Mauricio y Paul Llaque (editores). *Redacción académica. Fundamentos y estrategias*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2005; Carneiro Figueroa, Miguel. *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos, s/f.

[9] Coseriu, Eugenio. *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997, especialmente el capítulo 2 (pp. 79-185); Miranda, Luis. *Introducción a la Lingüística del texto*, pp. 93 ss.

En síntesis, a partir de nuestra experiencia en las aulas (la del equipo de profesores de Lenguaje de la Universidad del Pacífico), hemos llegado a proponer una perspectiva: la orientación didáctica textual, que postula la centralidad del texto. Y una actitud: la valoración del lenguaje como instrumento de comprensión del mundo y de comunicación con los demás. Es mi propósito comentar diversos textos desde esta perspectiva para, finalmente, mediante este ejercicio, ayudar a que mis colegas docentes cuenten con instrumentos para que sus alumnos cambien, aunque sea de forma parcial, una actitud pasiva o displicente en relación con el lenguaje por una activa y dinámica.

Texto, sentido y sinsentido

El texto (1) puede presentarse como antiejemplo. Luego de completar la lectura, deben responderse las preguntas:

1. Lectura[10]

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No groffrieron un platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinó al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sanamente?
5. ¿Lindrió o no?

No debería ser muy complicado encontrar las respuestas. En efecto, las respuestas son las siguientes: 1) En el catón; 2) No; 3) Una Para jocia y un Pari joci; 4) Atamente; 5) Sí lindrió. La situación puede ser parecida a varias de las que encontramos en las aulas cuando, a partir de la lectura de un texto, pedimos respuestas de «comprensión». Como se puede verificar fácilmente, no hay nada que comprender: no sé cuál es el significado de los términos, y si bien

[10] El texto es de J. McDowell. Lo citan Cassany, D. et al. *Enseñar lengua* (Barcelona: Graó, 2002), p.196.

puedo reconocer conectores y sufijos castellanos, no puedo asignar o descubrir el sentido del texto. La actividad es totalmente ficticia, «didáctica» en una mala acepción de la palabra. Como enseñan las academias de preparación para el examen de ingreso a las universidades a responder preguntas de opciones múltiples, sé que es un ejercicio y estoy entrenado a contestar las preguntas del ejercicio, pero en realidad no comprendo nada. El texto es, literalmente, un «sin sentido». Y, sin embargo, un alumno diestro podría responder sin problemas las preguntas y completar con éxito el ejercicio.

Proposiciones y macroproposiciones

Además de indicarnos lo que no debemos hacer, el texto de McDowell es útil porque prueba que lo central en un texto es la construcción del sentido, pues es lo que permite que lo comprendamos. El sentido se construye de diversas maneras en un texto. Una de ellas se relaciona con el hecho de que los textos pueden reducirse a una serie más limitada de ideas, ideas que, a su vez, representan a todo el conjunto[11]. Técnicamente, estas ideas se denominan *macroproposiciones*. Las macroproposiciones permiten, por ejemplo, asignar título a un texto (porque el título se identifica con la macroproposición, con la idea general que representa a todo un texto), reconocer la jerarquía de las ideas de un texto (la macroproposición es la idea general a partir de la cual las otras ideas o proposiciones se reconocen como ideas particulares), o, ya en una perspectiva más productiva, diseñar un esquema o redactar un resumen (pues el resumen no es sino la articulación discursiva de las macroproposiciones y las proposiciones de un texto que se presentan no discursivamente en el esquema).

Al alumno se le pide que, luego de leer el texto (2), encuentre las ideas fundamentales. Una de ellas es, normalmente, la principal. A esta se le puede asignar la categoría de macroproposición. Las otras se presentan como proposiciones y se reconocen como ideas particulares respecto de la macroproposición, que las incluye y, por lo tanto, es más general que ellas. El alumno debe completar un cuadro ya definido.

> (2) Jamás desempeñó la economía un papel tan importante en una guerra ni tampoco una guerra la transformó tanto como la Gran Guerra de 1914-1918. El bloqueo de Alemania por los aliados y la

[11] El tema se discute con más amplitud en Wiesse Rebagliati, Jorge. «Algunos aportes de la Lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico» en: *Lexis* XII, N°2 (1988): pp. 191-203.

guerra submarina que los alemanes organizaron para contrarrestarlo transtornaron las corrientes comerciales. Como toda la industria de los beligerantes estaba dedicada a la guerra, sus antiguos clientes se dirigieron a los Estados Unidos o al Japón o procuraron producir lo que antes de la guerra importaban; además, la larga duración del conflicto y la inmensidad del esfuerzo desplegado obligaron a los beligerantes a hacerse cargo de la vida económica. Y la industria de la guerra se convirtió en una industria «dirigida».[12]

Al final, el alumno debería haber llenado el cuadro más o menos de la siguiente manera[13]:

[12] Pirenne, J. en Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008), pp. 79-80.

[13] Cfr. Wiesse Rebagliati, Jorge en: *Lexis*, Vol. XII, N° 2, 1988, p. 200.

Idea general inicial	Papel importantísimo de la economía en la guerra y de la guerra en la economía (I Guerra Mundial).
Primera idea particular	Transtorno de las corrientes comerciales por el bloqueo y la guerra submarina.
Segunda idea particular	Desplazamiento del mercado productivo de los beligerantes a los EE.UU., Japón, o los propios países importadores.
Tercera idea particular	Economía «dirigida» a causa de la larga duración de la guerra y de la inmensidad del esfuerzo.

Mediante este ejercicio, el alumno ha descubierto la jerarquía (porque ha distinguido ideas particulares e idea general) y el orden (porque las ideas se disponen en determinado orden: primero esta, luego la otra etc.) de las ideas del texto. Al hacerlo ha descubierto la armazón de macroproposiciones y proposiciones del texto, lo que le permite encontrar su sentido. Encontrar el sentido es comprender.

Ello le permite ir más allá y operar con el texto original para transformarlo en otro. A partir de la comprensión que supone encontrar el esquema de las ideas de un texto, puede pedírsele perfectamente que redacte un resumen. Este podría quedar más o menos así:

> La economía influye en la guerra y la guerra en la economía. Por ejemplo, en la Primera Guerra Mundial, el comercio sufrió por el bloqueo y la guerra submarina, los mercados productivos se desplazaron y la economía se volvió una economía «dirigida».

Podría agregarse que esquema y resumen no son idénticos, porque uno es pretextual y adiscursivo y el otro es textual y discursivo. En el resumen, podrían hacerse notar los fenómenos discursivos (como el «por ejemplo» y las conjunciones, que no estaban –aunque podrían haberse registrado– en el esquema), o la relevancia de la puntuación etc.

La coherencia global. El tema y el rema

La identificación de ideas generales e ideas particulares en un texto sirve para mostrar la llamada coherencia global[14] de estas. Otra relación que permite entender la coherencia global de un texto (y por lo tanto, comprenderlo) es la que existe entre información conocida (llamada *tema*) e información nueva (llamada *rema*).

En todo texto coherente, la información conocida precede a la información nueva. Si queremos incorporar información nueva, esta debe imbricarse en la información conocida. De este modo, la información nueva se «presenta», por así decirlo. Una información «no presentada» se percibe como incoherente.

En el siguiente ejercicio, se le pide al alumno que ordene un grupo de ideas dispersas (en forma de oraciones) y que cree un texto a partir de ellas. Como el texto debe ser coherente, el alumno deberá encontrar la secuencia más adecuada. Esta secuencia, a su vez, no puede sino estar formada por temas y remas. Obsérvese el ejercicio (3):

> (3) Redacte un texto con las ideas que se presentan a continuación. Tenga en cuenta la coherencia. Para ello, organice la secuencia de ideas de manera que se adecue al desarrollo usual de los textos científicos. Para redactar el texto, usted deberá ordenar primero las ideas y luego vincularlas.
>
> a. Cuando se distinguen los componentes de una mezcla, se dice que es una mezcla homogénea.
> b. La niebla, constituida por agua dispersa en el aire, es un ejemplo de dispersión líquida.
> c. Las dispersiones pueden subdividirse, según el tamaño de las partículas, en suspensiones y soluciones.
> d. Cuando dos o más cuerpos se asocian y pueden producir una reacción química, se dice que se combinan.
> e. El latón, que es una combinación de cobre y zinc, es una dispersión sólida.

[14] Ejemplos de coherencia global se discuten en Wiesse Rebagliati, Jorge. «Algunos aportes de la Lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico» en: *Lexis* XII, N°2 (1988), pp. 196-200; la coherencia lineal se discute en las pp. 194-196 del referido artículo.

f. La combinación puede producir una mezcla de sustancias cuyos componentes no poseen una unión verdadera.

g. Las mezclas homogéneas se conocen como dispersiones.

h. El aire, formado por oxígeno y nitrógeno entre otros gases, es un ejemplo de dispersión gaseosa.

i. Si en una mezcla no se distinguen los componentes, se trata de una mezcla heterogénea.

j. En las dispersiones, un cuerpo sólido, líquido o gaseoso contiene partículas pequeñas repartidas de modo uniforme.

k. La combinación es la unión de las moléculas de dos o más elementos[15].

Una vez ordenadas, las ideas deberían encajar en un cuadro como el que se presenta a continuación:

TEMA	REMA

[15] Se trata de un texto científico ligeramente modificado. La fuente es el siguiente libro: *Química*. Biblioteca Escolar Visor. Lima, 2003, pp. 33-34.

Y, finalmente, las ideas deberían combinarse para formar textos como los siguientes:

Texto A

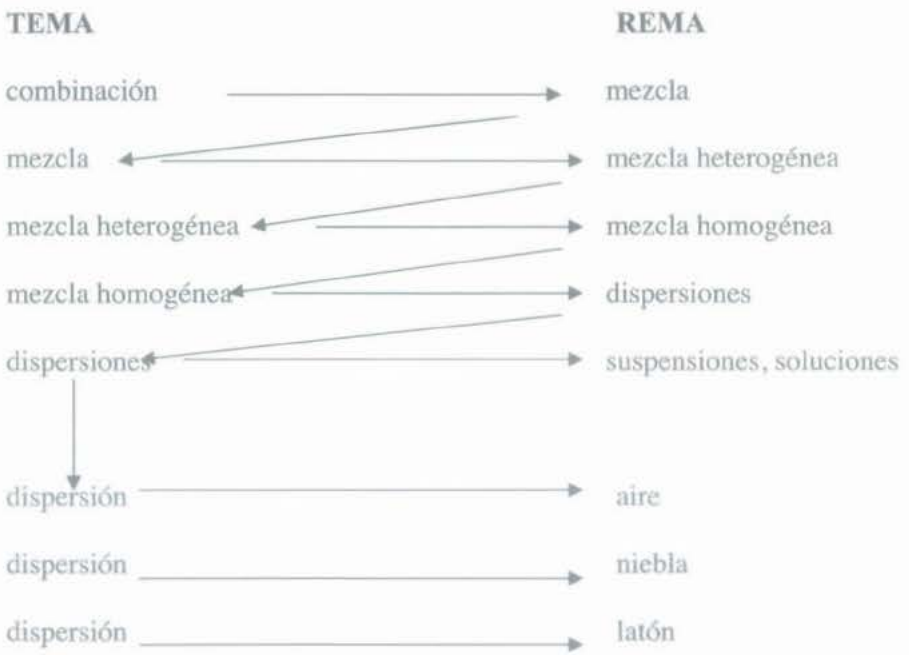
Cuando dos o más cuerpos se asocian y pueden producir una reacción se dice que se combinan, dicha combinación es la unión de las moléculas de dos o más elementos, que pueden producir una mezcla de sustancias cuyos componentes no poseen una unión verdadera, pero cuando se distinguen los componentes de una mezcla se dice que es una mezcla homogénea también conocidas como dispersiones, las cuales se subdividen según su tamaño, en suspensiones y soluciones, y además contiene pequeñas partículas repartidas de modo uniforme como en los cuerpos sólidos, líquido o gaseoso; pero si en una mezcla no se distinguen los componentes, se trata de una mezcla heterogénea; la niebla, constituida por agua dispersa en el aire, es un ejemplo de dispersión líquida; el latón, que es una combinación de cobre y zinc, es una dispersión sólida; el aire, formado por nitrógeno y oxígeno entre otros gases, es un ejemplo de dispersión gaseosa.

Texto B

Cuando dos o más cuerpos se asocian y pueden producir una reacción química, se dice que se combinan. La combinación es la unión de las moléculas de dos o más elementos. Puede producir una mezcla de sustancias cuyos componentes no poseen una unión verdadera. Si en una mezcla no se distinguen los componentes, se trata de una mezcla heterogénea; en cambio, cuando se distinguen, se dice que es una mezcla homogénea. Las mezclas homogéneas se conocen como dispersiones. En ellas, un cuerpo sólido, líquido o gaseoso contiene partículas pequeñas repartidas de un modo uniforme. Las dispersiones pueden subdividirse, según el tamaño de las partículas, en suspensiones y soluciones. El aire, formado por oxígeno y nitrógeno entre otros gases, es un ejemplo de dispersión gaseosa; la niebla, constituida por agua dispersa en el aire, es un ejemplo de dispersión líquida; el latón, que es una combinación de cobre y zinc, es una dispersión sólida.

¿Cuál es la diferencia entre el texto A y el texto B? Ya la falta de una puntuación adecuada (¡El redactor no ha escrito un solo punto y seguido!) debería volvernos sospechoso el texto A. Como sabemos, la puntuación es fundamental para la articulación lógica del discurso (permite, por ejemplo, definir jerarquías o separar ideas) y la falta o las deficiencias de puntuación indican, normalmente, fallas en la coherencia textual.[16] Puede verificarse, también, que las ideas están colocadas una detrás de otra sin ningún tipo de orden y que el redactor utiliza los conectores de forma caótica (el «además» indica relación de adición, pero esta no ocurre, en realidad, porque los elementos que se vinculan no son equivalentes). Las discordancias entre sustantivos y adjetivos o entre sustantivos y verbos agregan una dificultad más y contribuyen a frenar o a impedir la coherencia.

No ocurre el mismo fenómeno con el texto B, en el que se aprecia claramente la fluidez de las ideas (las ideas se insertan en un discurso que empieza, sigue y termina[17]) y esta característica es consecuencia directa de una adecuada relación entre la información conocida y la información nueva, entre el tema y el rema. Así, como puede apreciarse en el esquema que sigue, ninguna información se presenta como tema sin haber sido antes rema (salvo la primera, pero ella es, precisamente, la que normalmente introduce el tema):

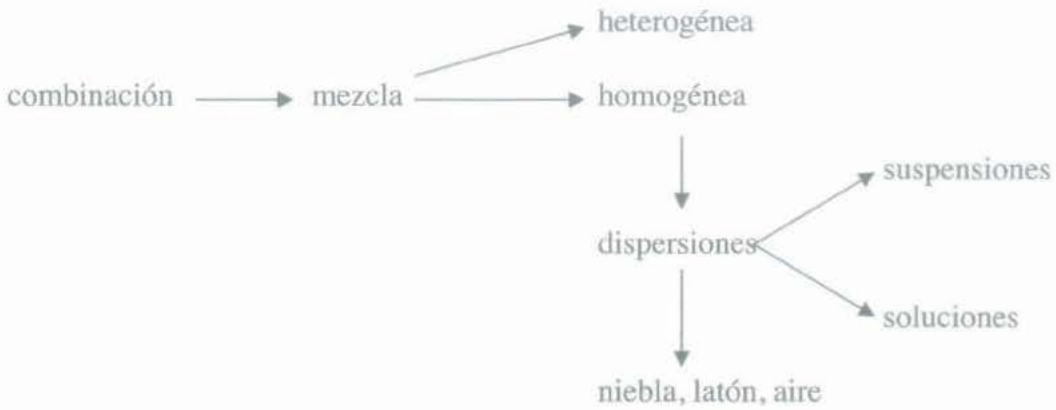


[16] Para comprender cómo la puntuación facilita la comunicación (y, por lo tanto, la vida), consúltese el libro de José Antonio Millán. *Perdón imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona: RBA, 2005, especialmente el capítulo 1. En el Perú, el *Breve manual de puntuación y acentuación* (Lima, varias ediciones) de Abelardo Oquendo sigue siendo un texto clásico.

[17] José Jiménez Borja se quejaba de que entre los alumnos de la secundaria peruana no se siguiera "el elemental consejo horaciano" de darle al discurso «principio, medio y fin sin que discrepen entre sí» (Jiménez Borja, José. *Obra selecta*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, 1986, p. 585).

El esquema anterior puede simplificarse para formar una «secuencia temática», es decir, una sucesión de los temas incluidos en el texto, tal como la que se ofrece a continuación:

Secuencia temática



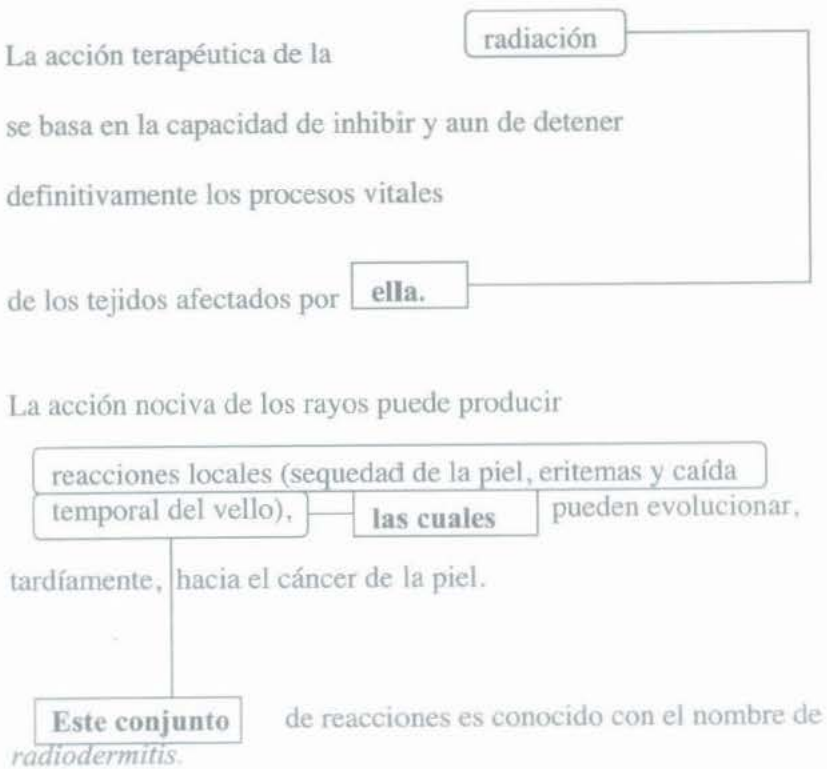
En un texto como este, en el que predominan clasificaciones o definiciones, es normal que la secuencia temática se articule mediante relaciones de todo a parte. Lo importante, en estos casos, es asegurarse de que no aparezcan ideas «de contrabando». Intuitivamente, nos damos con ellas cuando preguntamos «¿Y de dónde salió esta idea?». Esta pregunta solo se formula con ideas que se presentan como temas sin haber sido antes remas.

La coherencia lineal (referencias)

Otra de las relaciones que sirven para crear el sentido es la coherencia lineal. Una de las formas de la coherencia lineal es la referencia. En un texto, una palabra o un conjunto de palabras se refieren a otra palabra o a otro conjunto de palabras. Pueden distinguirse, entonces, entre referentes y referidos (aunque en un tipo de referencia –la elipsis– no exista el referente). La red de referencias crea un tramado que permite vincular unas partes del texto con otras para crear sentido. De ahí la importancia de asegurarse de que todas las referencias sean adecuadas. Por ejemplo, la discordancia entre referentes y referidos no es un mero problema gramatical: afecta al centro de la comprensión del texto al interrumpir o impedir el sentido. Considérese el siguiente texto:

(4) La acción terapéutica de la radiación se basa en la capacidad de inhibir y aun de detener definitivamente los procesos vitales de los tejidos afectados por ella. La acción nociva de los rayos puede producir reacciones locales (sequedad de la piel, eritemas y caída temporal del vello), las cuales pueden evolucionar, tardíamente, hacia el cáncer de la piel. Este conjunto de reacciones es conocido con el nombre de *radiodermitis*[18].

En este texto, los pronombres («ella», «las cuales», «este») actúan como referentes de referidos que se encuentran antes que ellos en el texto. Si no se produce la vinculación entre «ella» y «radiación», por ejemplo, el texto sencillamente no se entiende. El siguiente esquema muestra las relaciones de referencia entre los referentes y los referidos del texto (4):



[18] Texto científico modificado, en: Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008), p. 58

La coherencia lineal (conexión lógico-textual)

La coherencia lineal puede presentarse, también, como conexión lógico-textual. La conexión lógica es una característica que debe postularse de todo texto, salvo, quizás, del discurso psicótico (y aun solo en ciertos ejemplos de este). Así, la información de todo texto se vincula entre sí mediante relaciones lógicas. Estas relaciones pueden volverse expresas, manifiestas, mediante palabras llamadas *conectores lógicos* (que pueden pertenecer a distintas categorías lingüísticas: conjunciones, preposiciones, adverbios). Un conector que no corresponda a la relación lógica que se expresa en el texto perturba o impide la normal construcción del sentido. Por ello, resulta muy importante crear textos y, sobre todo, corregirlos, tomando en cuenta su existencia, su función y su significado propio[19].

El ejercicio (5) ayuda a sensibilizar al alumno acerca de la existencia y el uso de los conectores lógicos. Se le pide que escriba en la línea punteada el conector correspondiente. Ello supone, por ejemplo, el haber sabido reconocer la relación lógica entre la primera oración y la segunda, y el haber sabido escoger el conector apropiado. En este caso, la relación lógica es de consecuencia y el conector escogido es «en consecuencia», un consecutivo:

> (5) Las raíces profundas de los árboles pueden buscar reservas subterráneas de agua. .....**EN CONSECUENCIA,**.....los árboles dependen en menor grado de la regularidad de las lluvias que otros vegetales[20].

Enseñanza de la gramática y perspectiva textual

La enseñanza de la gramática se potencia si es que se integra a una perspectiva textual. Por ejemplo, el verbo español posee características funcionales y estilísticas que corren el riesgo de no considerarse en la competencia lingüística activa si no se enseñan o se practican adecuadamente.

---

[19] Cfr. Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008, capítulo III (pp. 60-63) y apéndice ii (pp. 171-173).

[20] Texto científico modificado, en: Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008), p. 61

Así, es posible distinguir entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. El pretérito indefinido manifiesta una acción realizada en una unidad de tiempo que ya ha pasado para el hablante. En cambio, el pretérito perfecto indica una acción realizada en una unidad de tiempo que aún no ha terminado para el hablante.[21] Dicho así, un alumno dedicado lo sabrá en el momento, luego lo olvidará y nunca comprenderá cuál fue el sentido de lo que estudió. En cambio, si se le pide que integre ese saber en un texto o si, a partir de un ejercicio de redacción se le pide que reflexione acerca de la distinción entre esas dos formas verbales, es posible que el conocimiento se fije. Ciertamente, aprenderá también una distinción que podría tener sentido para él.

El ejercicio siguiente parte de una infografía publicada en el diario limeño *El Comercio*.[22] En ella se habla de la expansión de Lima desde el siglo XVI. En la base, como puede apreciarse, se presenta un gráfico que indica el crecimiento de la ciudad a lo largo del tiempo. Al alumno se le pide que redacte un texto a partir de ese gráfico. Inevitablemente, el alumno producirá una narración. Podría ser que utilizara solo una forma del pasado (solo el pretérito indefinido, por ejemplo), con lo cual redactaría una narración sin matices. Al contrario, podría ser que señalara los distintos matices mediante el uso de los tiempos verbales.

En efecto, podría percatarse de que el pretérito indefinido sirve para expresar acciones completas y terminadas en el pasado, mientras que el pretérito perfecto sirve para expresar sucesos pasados que tienen consecuencias en el presente.[23] Podría combinar estas formas con el presente y así crear una narración rica y con matices. Y trataría un tema actual, que debería importarle directamente.

La infografía a partir de la cual el alumno o la alumna deberá redactar un texto es la que sigue:

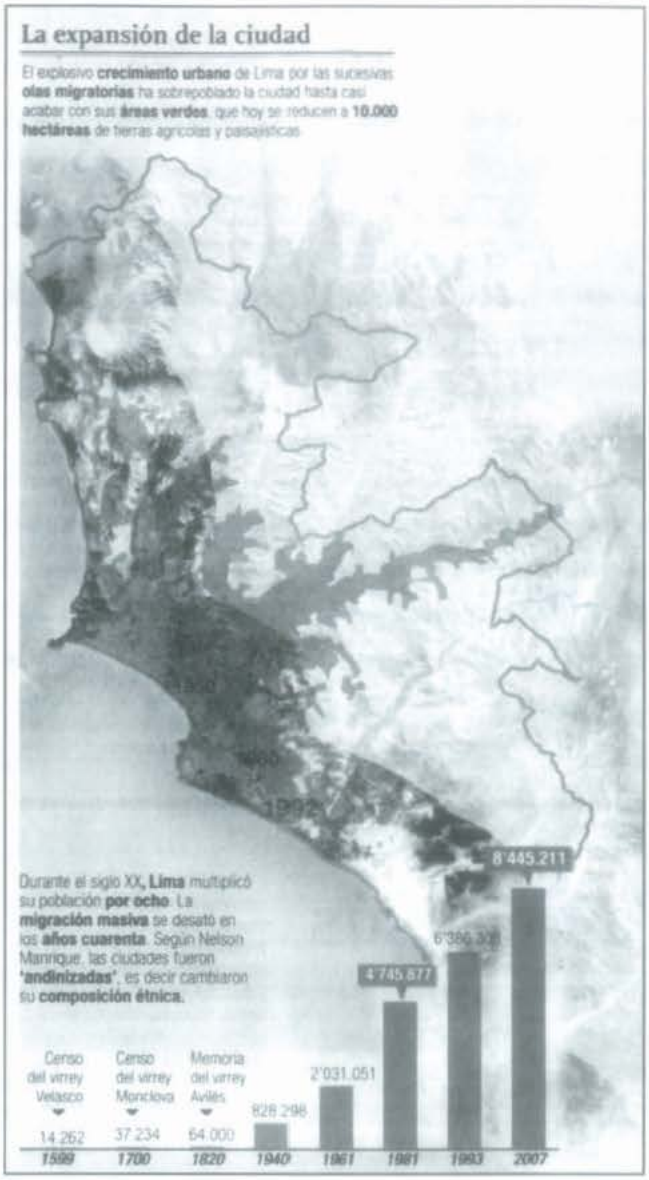
---

[21] Cfr. Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Elementos de gramática española*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008 [1992], 4ª. edición, p. 47 (§ 48c) y también, *Técnicas de lectura y redacción* (Lima: Universidad del Pacífico, 2008), pp. 157 y 161.

[22] *El Comercio* (Lima), lunes 19 de enero de 2009, p. A9

[23] Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008, p. 161.

(6)



El texto podría quedar así (he señalado con negritas las formas verbales; la fecha final es 2007, por lo que ficticiamente ese año se toma como presente):

> Durante el Virreinato, la población de Lima no **llegó** a los 100 mil habitantes. Al contrario, a lo largo de la República, Lima **ha rebasado** largamente esta cantidad. A partir de 1940 **ha crecido** vertiginosamente. La capital **superó** el doble de su población cada 20 años hasta 1981, cuando **llegó a albergar** cerca de 4,7millones de habitantes. Luego, la velocidad del crecimiento **ha disminuido**, pero **ha seguido siendo** alta. Actualmente (2007), Lima **cuenta** con cerca de 8 millones y medio de pobladores.

Texto y saber lingüístico

Finalmente, enseñar lengua supone desarrollar diferentes saberes, tal como lo señala Eugenio Coseriu[24] y lo recogí en un artículo publicado en *Coiné*, el boletín de temas lingüísticos del Departamento de Humanidades de la Universidad del Pacífico:

> «Partamos de la idea coseriana (en última instancia aristotélica) del lenguaje como actividad: el lenguaje es una actividad. En efecto, nos damos cuenta de que existe el lenguaje porque comprobamos la actividad del hablar. Esta actividad se funda en un saber (en un *saber hablar*, precisamente). Este *saber hablar* –según Coseriu– puede dividirse en varios niveles simultáneos, en varios saberes. O, más precisamente, el *saber hablar* incluye un conjunto de saberes: el *saber elocucional*, el *saber idiomático* y el *saber expresivo*. Tanto para producir como para comprender un texto es necesario considerar estos tres saberes. El *saber elocucional* corresponde al plano universal del lenguaje; el *saber idiomático*, al plano *histórico* del lenguaje y el *saber expresivo*, al plano *individual*. En otros términos, el *saber elocucional* corresponde al *saber hablar en general*; el *saber idiomático*, al *saber hablar una lengua* y el *saber expresivo*, al *discurso*, es decir, al acto lingüístico o a los actos lingüísticos de un individuo en una ocasión determinada.
>
> Un texto, entonces, puede comprenderse y producirse, simultáneamente, en todos estos niveles, lo que significa, a su vez, que, como en todo saber, en todos estos niveles puede manifestarse una competencia deficiente, suficiente o excelente».[25]

En el siguiente cuadro[26], se muestran estos diferentes planos y niveles del lenguaje, los diferentes modos del saber lingüístico y sus tipos de valoración. La distinción es interesante, y en mi opinión, muy productiva didácticamente, pues vincula directamente nuestra actividad a veces estrechamente lingüística con la lógica, con el entorno social, hasta con la ética y la política, si se quiere.

---

24 Coseriu, Eugenio. *Competencia lingüística y criterios de corrección*. Santiago: Pontificia Universidad Católica del Chile, 1993, capítulo II (pp.28 y ss.) y *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992, capítulo 2 (esp. pp. 86 y ss.).

25 Wiesse Rebagliati, Jorge. «La competencia discursiva. Reflexiones para la educación» en: *Coiné* IV, N°1 (octubre de 2004), pp. 1-2 y también en: Miranda Esquerre, Luis (ed.) *Actas del simposio «Centenario de José Jiménez Borja. Descripción y enseñanza del español»*. Lima: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina – Universidad Ricardo Palma, 2004, pp. 53-64.

26 Cuadro ligeramente modificado de E. Coseriu. *Competencia lingüística y criterios de corrección*. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1993, p. 30.

Planos y niveles del lenguaje	Modos del saber lingüístico	Tipos de valoración
Plano "biológico"	Saber psicofísico	Normal
Plano cultural Universal[1] Histórico[2] Individual[3]	Saber elocucional Saber idiomático Saber expresivo	Congruente Correcto Apropiado
1= hablar en general 2= hablar una lengua determinada 3= discurso		

A continuación, discutiré muy brevemente algunos textos tratando de ilustrar los conceptos de saber elocucional (o elocutivo), saber idiomático y saber expresivo, y buscando su rendimiento productivo como material de clase.

El saber elocucional

Como puede notarse si examinamos el cuadro, el saber elocucional se relaciona con aquello que es universal en el saber lingüístico, aquello que no está determinado ni por una lengua ni por una situación. El famoso ejemplo de Coseriu: «Los cinco continentes son cuatro: Europa, Asia y África» es incongruente (este es el término exacto, si nos referimos al cuadro anterior) en cualquier lengua o idioma, en cualquier situación o en cualquier contexto, pues «cinco es igual a cuatro, que es igual a tres» es una proposición que no puede justificarse lógicamente. Según Coseriu, lo *incongruente* es aquello que no corresponde o bien a los principios del pensar o bien a nuestro conocimiento general de las cosas del mundo[27] y el enunciado anterior infringe «los principios del pensar». En cambio, una oración como «Los jugadores *colaron* el balón sobre el césped» es incongruente por el otro motivo: porque no corresponde a nuestro conocimiento general de las cosas del mundo. En nuestro mundo, los balones no se cuelan. Como se trata de un texto escrito, deberemos suponer que se quiso escribir *colocaron* y que se trata, propiamente, de una errata.[28] Examinemos el siguiente texto[29]:

[27] Coseriu, Eugenio. *Competencia lingüística y criterios de corrección*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, p.41.

[28] Wiesse Rebagliati, Jorge. «La competencia discursiva. Reflexiones para la educación» en: *Coiné* IV, N°1 (octubre de 2004): p.2.

[29] Texto extraído de *El Comercio*, viernes 23 de enero de 2009, p. A14.

(7)

El texto (7) se extrajo de la página juvenil del diario *El Comercio* de Lima. En él, la cantante y actriz Jennifer López sostiene algo inquietante: que no ha cometido ningún delito, que lo único que hizo fue no cumplir con la ley. ¿Pero «no cumplir con la ley» no es igual a «quebrantar la ley»[30] y delito es, precisamente, «no cumplir con la ley»? La afirmación de Jennifer López es, por lo que se ha visto, incongruente. Va contra el «principio general del pensar» que puede enunciarse así: «Uno no puede oponerse a sí mismo» o «No se oponen dos cosas que son iguales». Es como si dijera «No he cometido ningún delito. Solo cometí un delito». Va contra el principio de la identidad, como en los siguientes ejemplos: «Juan no es idéntico a sí mismo», «Yo no soy yo mismo» o «Francia no es Francia misma».[31]

El saber idiomático

A diferencia del saber elocucional, que no depende de la lengua o de las circunstancias en que se emplea la lengua, el saber idiomático es un saber propiamente lingüístico, un saber que considera las distinciones propias de una lengua, que, como se sabe, son diferentes de las de otras lenguas[32]. Por ejemplo, para articular la secuencia sintáctica, el quechua no usa la concordancia, que es indispensable para organizar la secuencia sintáctica española. En español, el gerundio, que es un adverbio, no cumple función de adjetivo; en el inglés, sí.

---

30 Que es la definición del *Diccionario de la lengua española* para *delito* (s.v.).

31 Vilarnovo, Antonio. «Teorías explicativas de la coherencia textual» en: REL 21, 1 (1991): pp. 125-144 citado por Miranda Esquerre, Luis. *Introducción a la Lingüística del texto*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 2002, p. 58

32 Véase al respecto Gatti Murriel, Carlos. «Algunas reflexiones sobre el lenguaje» en: Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiesse Rebagliati. *El lenguaje. Dos aproximaciones*. Lima: Universidad del Pacífico, 2008, pp. 17 ss.

Simplificando, podríamos decir que es correcto el enunciado que corresponde a los modelos de una lengua (de una tradición lingüística); es incorrecto, en cambio, el que no corresponde. Lo correcto es un juicio de conformidad: corresponde o no a una determinada tradición lingüística.[33] Si corresponde, es correcto; si no corresponde, es incorrecto. La corrección, entonces, debe comprenderse en función del modelo. En una lengua como el español, los modelos son muy variados. Por ejemplo, *ahorita* es un adverbio con derivación diminutiva. ¿Es forma correcta o incorrecta? Depende. Es forma perfectamente correcta del español americano y aun peruano, en registro oral y en situación informal. Es correcta porque corresponde a una tradición idiomática con las características que acabo de mencionar. Sin embargo, no es forma correcta si se pide conformidad con el modelo del español «general», escrito y formal, donde la derivación diminutiva no se aplica a los adverbios que son, en este aspecto, también invariables.[34]

Si consideramos como modelo al español general, escrito y formal (pero no solo a este), el texto (8)[35] presenta una incorrección: dice «doceavo» cuando debería decir «duodécimo» o «número doce». Como dice Emilio M. Martínez Amador[36]:

«Pasada la primera decena, esto es, desde *once*, tiene nuestra lengua un procedimiento peculiar de formación de los partitivos que consiste en añadir al cardinal la terminación *–avo*, la cual no debe en ningún caso emplearse como ordinal, como hacen los que dicen, por ejemplo, "cédula de *onceava* clase"».

Se trata de un ordinal y no un fraccionario o partitivo. La distinción es útil: «duodécimo aniversario» significa "aniversario número doce"; «doceava parte» significa "fracción de un todo dividido en doce partes". Así, «doceavo aniversario» significaría "un aniversario partido en doce" (¿"un doceavo de aniversario"?), lo que no tiene mucho sentido.

(8)

[33] Es idea de Coseriu. Cfr. Wiesse Rebagliati, Jorge. «La competencia discursiva. Reflexiones para la educación» en: *Coiné* IV, N°1, p. 2.

[34] Wiesse Rebagliati, ibid., pp. 2-3.

[35] *Expreso*, Lima, 23 de junio de 1997, p. 20. Comentado en *Coiné*, I,2(agosto, 1998), p. 4

[36] Martínez Amador, Emilio M. *Diccionario gramatical y de dudas del idioma*. Barcelona: Ramón Sopena, 1973, s.v. *partitivos* citado en *Coiné* I, N°1, p.4 (sección "Mazamorra").

El saber expresivo

Finalmente, comentaré algunos aspectos del saber expresivo y presentaré textos en los que puede trabajarse este modo del conocimiento del lenguaje. Coseriu sostiene que el *saber expresivo* es el que corresponde a los discursos en relación con las circunstancias en que se producen. Al saber expresivo le corresponde lo *apropiado*, concepto ya presente en la *Retórica* de Aristóteles.[37] En efecto, los discursos pueden considerarse en relación a las circunstancias en que se producen. Así, son relevantes el destinatario del mensaje, el referente del mensaje y la situación en que se habla (o, más simplemente, la persona, la cosa y la situación). Si uno de nuestros alumnos se presenta a sustentar su tesis y dice: «Mis queridos choches, les prometo que en mi tesis no hay ni floro ni rocas», coincidiríamos en que su discurso es inapropiado, porque no ha considerado la formalidad de la situación en la que se encuentra: se trata de un discurso informal que disuena en una situación formal.

¿Cómo manejan nuestros alumnos la información en distintas situaciones? ¿Qué papeles pueden asumir y cómo resuelven diferentes problemas retóricos o pragmáticos? Muy pocas veces, en mi experiencia, los profesores nos hemos referido a tales asuntos, que se vinculan estrechamente con el manejo del saber expresivo en el sentido que le otorga Coseriu.

(9)

[37] Wiesse Rebagliati, Jorge. «La competencia discursiva. Reflexiones para la educación» en: *Coiné* IV, N°1 (octubre de 2004): p. 3.

En el texto (9)[38], Coné, el sobrino de Condorito, va a la tienda de Don Giuseppe con una lista de lo que debe comprar para la casa. Al final de la lista, su tío ha escrito una instrucción: «Dice: Paga con los mil pesos y fíjate muy bien en el vuelto que te dé ese viejo ladrón y sinvergüenza de Don Giuseppe». Coné lee toda la lista...¡y también la instrucción final!, lo que provoca el desmayo («¡Plop!») de Don Giuseppe.

Coné no ha sabido manejar bien la instrucción que le dio su tío, es decir, no ha sabido adecuar el discurso a la situación. En este caso, debió optar sencillamente por el silencio, es decir, por la no lectura de la instrucción. Esta, como es obvio, no formaba parte de las cosas que Condorito quería que Coné comprara, aunque sí formaba parte de la «situación de compra». En otras palabras, ese discurso era para leer en silencio, no para leer en voz alta (dos formas posibles en la pragmática lingüística). Lo ocurrido en este caso es semejante, por ejemplo, a lo que ocurre en una negociación diplomática o comercial, en las que solo parte de la información debe ser conocida por los negociadores del país contrario o de la empresa contraria. Saber cuándo hablar y saber cuándo callar o qué cosa decir y qué cosa callar son habilidades que dependen del saber expresivo, y que pueden discutirse y resolverse perfectamente en una clase.

Los comunicados son un género textual que ofrece también posibilidades de comentario si los vemos «retóricamente», como aplicaciones prácticas del saber expresivo. Por ejemplo, el texto (10) es un comunicado, pero los redactores no lo llaman *comunicado*, sino «Agradecimiento». ¿Puede ser importante este cambio? En realidad, sí.

[38] *El Comercio*, domingo 25 de enero de 2009, p. C3 (Amenidades).

(10)

Clínica
Ricardo Palma

AGRADECIMIENTO

El viernes 24 de febrero, poco después de las 6:30 p.m., se produjo un incendio en la Zona Sur del edificio de hospitalización de nuestra Clínica, afectando parcialmente los pisos Quinto, Sexto y Séptimo Sur.

Consecuencia de ello, en una rápida respuesta de nuestro personal, nuestros pacientes y en algunos casos sus propios familiares, se logró evacuar por razones de seguridad a todas las personas hospitalizadas, y sofocar el incendio en aproximadamente 20 minutos. Podemos concluir, a la fecha, que todo esto se realizó sin que se produjera ningún daño personal a consecuencia de este acontecimiento.

Es por ello que la Clínica Ricardo Palma expresa su más sentido agradecimiento:

- A todos nuestros pacientes que se encontraban hospitalizados durante el acontcimiento, por su colaboración y apoyo, facilitando su rápida evacuación sin que se produzca daño físico alguno, mostrando civismo y madurez para responder a un siniestro que puede presentarse de manera fortuita en cualquier momento.

- A todo nuestro personal, por la demostración de competencia en el manejo del siniestro, resultando de nuestra preocupación y capacitación constante en temas de desastres, logrando controlar el siniestro y evacuar a todos los pacientes en pocos minutos, así como restablecer el normal funcionamiento de todos nuestros servicios, los mismos que se encuentran operativos.

- Al Cuerpo General de Bomberos, a las Clínicas, Ministerio de Salud, Essalud, Compañías de Seguros y EPS, Policía Nacional del Perú, Municipalidad de San Isidro, Serenazgo, Ambulancias, vecinos y todos aquellos que colaboraron desinteresadamente en brindar su apoyo, permitiendo que nuestros pacientes recibieran atención oportuna y fueran trasladados preventivamente a otros lugares.

- A la Segunda Dirección Regional de Defensa Civil (INDECI), por los requisitos exigidos y acatados en su oportunidad para obtener nuestro Certificado de Seguridad en Defensa Civil, entre los que se encontraba la realización periódica de simulacros y prueba de nuestros sistemas contra incendios, habiendo realizado el último, anecdóticamente, el 11 de febrero del presente año, a solo trece días del acontecimiento, lo que permitió su funcionamiento adecuado, el control de incendio y la evacuación de todos los pacientes sin que se ocasione daños personales.

A todos ustedes, muchas gracias

CLÍNICA RICARDO PALMA

El núcleo informativo está, propiamente, en el primer y el segundo párrafos, donde se señala que ha habido un incendio en la clínica y los pacientes han sido evacuados. Podemos imaginarnos el nivel de confusión y de desesperación de pacientes, médicos, enfermeras, auxiliares, familiares etc. Si todo duró 20 minutos, debieron ser para muchos los 20 minutos más largos de sus vidas.

Nada de esto se refleja en el comunicado, que presenta, como agradecimiento, una visión más bien edulcorada del nivel de eficiencia desplegado por todas las autoridades. Los redactores se han preocupado, además, de mencionar a todas las instituciones relacionadas con la clínica (quizás les faltó referirse a las Naciones Unidas). El espacio ocupado por el texto de la información es también

revelador: apenas dos párrafos ralos (frente a los cuatro nutridos párrafos siguientes en los que se despliega el agradecimiento).

Evidentemente, no es función de un comunicado presentar todos los detalles dramáticos de la circunstancia que lo generó, pero podría ser interesante que los alumnos descubrieran que un exceso en el agradecimiento podría significar un ocultamiento de la situación y un deseo de decir que «todos estuvimos en esto», o sea que el conjunto de las instituciones se involucró y, por ello, si surgiera algún problema, sería un problema de todos.

Un comunicado más sobrio podría haber sido más deseable. Notemos que tanto las observaciones hechas como lo que derivemos de ellas nos llevan a vincular discurso y situación, en otras palabras, nos permiten practicar cuestiones directamente vinculadas con el saber expresivo.

Examinemos ahora otro comunicado, el texto (11):

(11)

Correo. Lunes 6 de marzo de 2006, p. 11

Comunicado

Transportadora de Gas del Perú (TgP), empresa concesionaria del Sistema de Transporte de Gas Natural y Líquidos de Gas de Camisea, informa que el sábado 4 de marzo a las 15:27 horas se produjo una rotura del ducto de líquidos de gas, aproximadamente en el kilómetro 126, en El Abra de Kepashiato, distrito de Echarati, provincia de La Convención, Cusco.

Inmediatamente se suspendió el bombeo y se cerraron las válvulas. El volumen estimado de pérdida de líquidos es de 550 m3. Junto con la falla se produjo fuego en el punto de la rotura, consumiéndose el líquido derramado.

Dos pobladores de la comunidad, fueron atendidos en el Centro de Salud de Kepashiato, con el apoyo adicional de médicos de nuestra empresa, ambos casos presentaron quemaduras de primer y segundo grado. A las 3 horas de atendidas fueron dadas de alta en buenas condiciones.

Nuestra empresa se ha reunido con las autoridades de la zona y representantes de la población para mantenerlos informados y establecer una comunicación abierta.

Se ha iniciado un proceso de investigación para determinar las causas de la rotura y origen del fuego, sin descartar hipótesis alguna que serán informadas a la brevedad.

Transportadora de Gas del Perú ratifica su compromiso de asistir a la comunidad en esta contingencia.

Lurín, 5 de marzo de 2006

TgP Transportadora de Gas del Perú

El texto (11) corresponde al comunicado de una empresa: la Transportadora de Gas del Perú. Pueden comentarse con provecho varios aspectos de este. Por ejemplo, en el primer párrafo aparece la expresión «rotura del ducto», una expresión manifiestamente «técnica». ¿Por qué no se dijo, por ejemplo, que «la cañería se rompió»?

La pregunta lleva a otra: ¿a quién se dirige el texto?, ¿quién es el destinatario del mensaje? ¿Quizás la comunidad de Kepashiato, el grupo humano directamente afectado por el accidente? No lo parece: no habría habido necesidad de publicar un comunicado en un diario limeño si así fuera. En realidad, el destinatario es el público limeño, sobre todo aquel con preocupación ecológica o antropológica.

Curiosamente, la noticia más importante (dos pobladores de la comunidad de Kepashiato se quemaron) aparece solo en el tercer párrafo. Y aparece además como un efecto («fueron atendidos») sin causa (no se dice en el comunicado que los pobladores se quemaron).

Nuevamente, sin pretender sobrecargar el dramatismo de la situación, podría haber sido más honesto decir que los pobladores se accidentaron, que se sufrieron daños materiales, que luego de la atención médica correspondiente, los pobladores están bien, que se reparará lo que deba repararse, que se investigará para saber lo que pasó y que se tomarán las acciones necesarias para evitar que accidentes de ese tipo se repitan.

Como podemos observar, aquí el orden de la información es importante. Y lo es también la selección de la información: presentar los efectos resueltos sin presentar las causas que los originaron es una opción retórica.

Podría pedírsele a una alumna o a un alumno que redacte nuevamente el comunicado, como si ella o él fueran el gerente de comunicaciones de la empresa. Aquí podría surgir hasta un problema ético, porque el redactor debe decir la verdad, pero además debe dejar bien a la empresa.

Como puede apreciarse, el desarrollo del saber expresivo (que es, según Coseriu, el que corresponde al texto[39]) vuelve pertinentes a todos los otros saberes (o sea, al elocutivo o elocucional y al idiomático). Además, el trabajo con este tipo de textos prueba al alumno que el estudio del lenguaje se relaciona con su vida cotidiana. Ello debería ser un argumento más para convencerlo del valor del lenguaje. Sin embargo, no se convencerá si antes nosotros, sus profesores, no estamos absolutamente convencidos de ello.

[39] Coseriu, Eugenio. *Competencia lingüística*, pp. 91-92.

Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Impreso en el área de Producción Gráfica
de la Universidad Católica Sedes Sapientiae
Abril de 2009
imagen@ucss.edu.pe

Universidad Católica
Sedes Sapientiae

Jornadas de capacitación docente Andrés Aziani realizadas en la Universidad Católica Sedes Sapientiae el 29 y 30 de enero de 2009.