

Registro, género discursivo y la enseñanza del español como segunda lengua

Rodney Williamson,
Universidad de Ottawa

This paper looks at language teaching and learning not as a process centred upon the individual learner but as an interaction between learners and language as social institution. Two theoretical notions are proposed for the systematic exploration of this interaction: 'register' and 'genre' They are briefly described and related respectively to the context of situation and the broader context of culture. They are then applied to specific examples taken from a North-American textbook for teaching elementary Spanish. The finding is that the controlled presentation of language form in this case has led to register simplification, and that genres are combined, recontextualized and framed in a manipulated rather than a natural form of communication. The framing creates a maximal distance between learner and speakers of the discourse presented, which points to the ideological stance behind language teaching.

En este artículo se examina la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no como un proceso centrado en el individuo sino como interacción entre las personas y la lengua que aprenden, viendo ésta como institución social. Se proponen dos nociones teóricas para la exploración sistemática de esta interacción: 'registro' y 'género discursivo'. Son descritas brevemente y relacionadas respectivamente al contexto situacional y al contexto más amplio de la cultura. Se aplican luego a ejemplos específicos seleccionados de un manual norteamericano de español básico. Se concluye en este caso que la presentación controlada de formas lingüísticas ha conducido a una simplificación de registros, y que los géneros se combinan, se recontextualizan y se enmarcan en una forma de comunicación manipulada. Se crea de esta manera una distancia máxima entre el alumno y los hablantes del discurso representado, lo cual remite a la postura ideológica de la enseñanza.

Palabras claves: registro; género discursivo; español; segunda lengua, discurso.

Recepción de artículo: enero 24, 2003

Rodney Williamson, Universidad de Ottawa.

1610 Dixie Street, Ottawa, Ontario, K1G 0P3, Canadá.

Correo electrónico: rwilliamson_ca@yahoo.com, rwilliam@uottawa.ca

Estudios de Lingüística Aplicada, núm. 36, 2003

El propósito del presente trabajo es considerar una dimensión relativamente olvidada de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, sobre todo en lo que atañe a la lengua española. Al explorar los pormenores de la adquisición por el hablante individual, y al indagar los parámetros de enseñanza y adquisición de formas lingüísticas precisas, los especialistas del campo no han aplicado el mismo grado de precisión a los factores de adquisición que tienen que ver con la lengua como institución social. Para el análisis sistemático de la relación del estudiante de una segunda lengua con la naturaleza social e institucional de su objeto de estudio, proponemos un enfoque basado en dos nociones que ciertamente no son nuevas, pero cuya relevancia para el campo quizá no se haya apreciado plenamente. Estas nociones son las de **registro** y de **género discursivo**, y su integración en un solo modelo teórico ha sido propuesta y aplicada por la lingüística funcional sistémica inspirada en la obra de Michael Halliday (Martin 1984, 1999). Aunque de orden general y teórico, nuestras consideraciones se ilustrarán con un caso práctico y específico de la adquisición del español como segunda lengua por parte de anglófonos norteamericanos.

El enfoque que proponemos nos parece importante precisamente porque el estudio de la adquisición y la enseñanza de lenguas es un campo en plena ebullición. El progreso alcanzado en las últimas décadas ha sido considerable: haciendo una distinción cuidadosa entre los procesos de enseñanza y adquisición de lenguas, se ha podido señalar mediante pruebas aplicadas antes y después de un proceso pedagógico los aspectos más eficaces de la enseñanza, las limitaciones de ésta, y cómo se desarrolla la adquisición como proceso lineal. Se ha formulado el concepto de ‘interlengua’ para la construcción de una segunda lengua en su progresión hacia una competencia que se asemeje a la del hablante nativo. Desde los estudios de Krashen (1981, 1982, 1985), se hace la distinción entre adquisición natural y el aprendizaje, guiado por el “monitoreo” que hace el hablante de su propia producción verbal. En la era de los medios pedagógicos computarizados, se sabe de métodos explícitos, inductivos, exploratorios, colaborativos (Ellis 1991, 1999, Di Sessa 1995, Maiming 1996, Totten et al. 1991), y se ha intentado desarrollarlos y ampliarlos para que sean cada vez más eficaces. Se han explorado las diferentes dimensiones de la instrucción en los estudios de Ellis (1999), McCarthy (1998), Schmitt y McCarthy (1997), Terrell & Salgues de Cargill (1979), entre otros, y ahora somos capaces de identificar aspectos específicos del aprendizaje de diferentes niveles de lengua: sintaxis, morfología, léxico.

El estudio de la adquisición ha seguido este camino principalmente bajo la égida de una teoría lingüística formal orientada hacia la competencia lingüística del hablante individual.¹ Los especialistas han concentrado toda su atención en formas lingüísticas y en el sujeto hablante, y han prestado mucho menos atención a la relación vital entre el hablante y la

¹ No cabe duda que la teoría lingüística que ha orientado la mayoría de los esfuerzos en el campo de la adquisición de segundas lenguas es la gramática generativa chomskiana. Esta perspectiva ha sido guiada por una metáfora esencial, que compara la mente humana con una computadora, y que ha sido designada un tanto paródicamente como la teoría de la “caja negra”. Ellis (1999:16) describe esta “predominant metaphor of SLA [second language acquisition]” como “that of the learner as a computer that processes input in accordance with the mechanisms wired into the ‘black box’ of the mind and that subsequently produces output on demand. As Lantolf (1996) has shown SLA has borrowed this metaphor from Chomskyan linguistics. It situates SLA as a process that takes place

lengua que desea adquirir. Como hablantes reales de lenguas reales, sea que las estemos aprendiendo, enseñando o simplemente que las conozcamos, podemos y debemos hacernos una pregunta fundamental: ¿qué lengua conocemos? ¿Y cómo la conocemos? En estas páginas queremos hacer una breve exploración de una vía posible para contestar esta pregunta de manera sistemática, concretamente en relación con la lengua española en Norteamérica y con los métodos que existen para enseñarla como segunda lengua a anglohablantes.

¿Qué lengua conocemos? No es una pregunta ociosa si consideramos la manera poco crítica en la que muchos profesores suponen que enseñan la lengua española. Lo que conocemos de nuestra lengua, en términos realistas, es nuestro propio dialecto, al grado que podríamos definir al hablante nativo de una lengua como el que posee su propio dialecto. Hablar del conocimiento que tiene el hablante individual de la lengua española en su conjunto, trascendiendo el dialecto individual, supone un proceso de abstracción. Para poner un ejemplo elemental, la gramática generativa nos enseña, en un marco comparativo, que el español pertenece, como el italiano, al grupo de lenguas que aplican el parámetro del sujeto nulo, por lo cual una oración del tipo “Vive en Monterrey” resulta perfectamente gramatical en español, en tanto que “Works in Monterrey” no podría ser una oración gramatical del inglés, ya que esta lengua exige la presencia de un sujeto explícito (p. ej. “He/ she/ my friend works in Monterrey”). La teoría de principios y parámetros de Chomsky nos ofrece una manera ordenada de explicar tales ejemplos a partir de principios generales. Pero no nos ofrece ningún principio para el uso de pronombres de sujeto donde sí aparecen en español, porque su uso no es obligatorio, y el uso varía de un país a otro, de un texto a otro, de una persona a otra, según las circunstancias y las funciones del pronombre en cuestión. El uso de pronombres de sujeto es, pues, precisamente eso: una cuestión de uso. Y por alguna razón sentimos que el profesor de lengua legítimamente puede desconocer la variación de este uso en su dimensión más amplia (es decir, de un país a otro), en tanto que un desconocimiento de las “reglas gramaticales básicas” de la lengua no sería admisible.

Damos el ejemplo para ilustrar el principio fundamental que queremos defender: que todo conocimiento de una lengua es parcial y “situado” con respecto a una posición específica del hablante. No estamos argumentando en contra de la unidad de la lengua, ni tampoco en contra de la realidad de las normas nacionales (del español mexicano, del chileno, etc.): simplemente queremos poner en tela de juicio que se pueda acceder a esta unidad a través de los conocimientos y juicios del hablante individual.² Proponemos enfocar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua, y también la formación de la conciencia lingüística que subyace la llamada “competencia” lingüística, como una

² La gramática generativa recurre a técnicas introspectivas para obtener juicios de gramaticalidad sobre datos lingüísticos. Pero estos juicios, en el caso de informantes reales, están sujetos a variaciones dialectales, situacionales, etc. Serán sistemáticos en la medida en que se haya establecido de antemano algún método de abstracción analítica que les confiera relevancia. Sólo a través del manejo hábil que hace de los mismos el lingüista se podrá trascender su carácter anecdótico.

práctica específica que se desarrolla entre dos o más individuos reales en el mundo. En otras palabras, no enseñamos ni aprendemos “la” lengua, sino “nuestra” lengua. Y es importante señalar, además, que esta práctica específica tiene un carácter bilateral y dialógico:³ se define simultáneamente como enseñanza y como aprendizaje, tanto desde la perspectiva del emisor como del receptor de los conocimientos lingüísticos. No se trata, pues, de una simple cuestión de ‘input’ o de ‘intake’ como suelen decir los especialistas de la adquisición, sino de una **interacción discursiva**.⁴ Las teorías del análisis del discurso nos ayudarán a delinear aspectos esenciales de esta interacción.

En primer lugar, el hablar de emisor y receptor, roles que van intercambiando los participantes en su interacción, nos remite implícitamente a la teoría de la enunciación (Benveniste 1971). Es esta teoría la que nos permite apreciar cabalmente el carácter “situado” del discurso de los participantes. En la interacción verbal, cada participante se “construye” asimismo y simultáneamente a su interlocutor: define al “yo” o “nosotros”, por una parte, y al “otro” (“él, ella, ellos”) por otra. Queremos proponer que esta verdad consabida y elemental es de suma importancia a la hora de evaluar tanto la interacción entre profesor y alumno, como las prácticas discursivas adoptadas implícita o explícitamente en cualquier manual u otro medio o instrumento para enseñar una lengua.

Volvamos ahora al “objeto” de la enseñanza, al material que enseñamos como “nuestra” lengua. Éste no necesita limitarse a la producción lingüística del profesor y del alumno, en la medida en que existan fuentes de documentación. Todo acervo de materiales de enseñanza implica un proceso de documentación, y el producto de este proceso es un corpus lingüístico. ¿En qué medida los autores de métodos de enseñanza de lengua han recurrido a lo corporal preexistentes en vez de construir los suyos propios? ¿Y en qué medida los analistas de la adquisición recurren a los corpus en sus estudios? Sorprende la escasez de ejemplos de esta técnica “objetiva”, aunque sí se pueden citar unos notables para el caso de la lengua inglesa que comprueban la utilidad pedagógica de lo corporal. En los años 1990 en Alemania, Mindt explora “categorías “borrosas” y escalas de gradación en la semántica de la lengua inglesa gracias al análisis de corpus; Kennedy, por su parte, explora expresiones de cuantificación y frecuencia en textos reales del inglés para fines pedagógicos; Holmes y Ljung exploran cada quien un corpus de manuales de lengua inglesa para analizar la presentación de expresiones de duda y del vocabulario, respectivamente. En Arizona, Grabe y Reppen construyen el “Arizona Corpus of Elementary Student Writing” para analizar el progreso y los errores típicos de niños de diferente extracción étnica (Biber *et al.* 1998, cap. 7). Para la enseñanza de la lengua española el empleo de los corpus es aun más escaso. Los manuales de enseñanza del español como segunda lengua privilegian, casi sin excepción, materiales artificialmente

³ En el sentido en que Bajtín y, en el ámbito de las teorías lingüísticas, Linell entienden este término (véase Linell 1998).

⁴ Ellis (1999) examina el aprendizaje de una segunda lengua en términos de interacción, a la luz de la llamada “hipótesis de la interacción” (Long, Pica, Gass), pero si bien está consciente de la naturaleza discursiva de la interacción, no investiga a fondo los factores discursivos implicados.

construidos sobre el uso y la documentación del lenguaje natural. Cuando se emplean textos “reales” (es decir, no fabricados para los fines del manual en cuestión), éstos (mayormente textos literarios o artículos de prensa) privilegian las formas del lenguaje escrito sobre las del lenguaje oral, y no disponemos de manuales que distingan sistemáticamente entre las características orales y escritas de la lengua. La presentación del lenguaje oral tiende a limitarse a situaciones comunicativas estereotípicas (en un restaurante, en la agencia de viajes, etc.), en las que es fácil simplificar los recursos lingüísticos empleados.

Si los corpura se emplean tan escasamente, esto se debe en parte a que normalmente se consideran como medios de análisis y recuento de vocabulario. Y contamos con buenos diccionarios de frecuencias en español. Pero enfocando los corpuras no como conjuntos de palabras sueltas sino como conjuntos de textos, junto con determinadas marcas y herramientas para su análisis, nos parece que hay dos nociones útiles que se pueden aplicar a su desglose textual sistemático, que nos ayudará a ir ensanchando perspectivas sobre el verdadero uso de la lengua. En primer lugar, el texto como producto de una situación comunicativa, pone en juego ciertos patrones estilísticos y léxicos que definen el uso de la lengua en esa situación. En otras palabras pone en juego determinados **registros**. Para comprender la noción de ‘registro’, es útil contrastarla con la de ‘dialecto’. Un dialecto es una variedad de una lengua definida en función del usuario o de cierto grupo o comunidad de usuarios, en tanto que un registro es una variedad definida en función de determinado uso que se hace de la lengua.

La noción lingüística de ‘registro’ la debemos sobre todo a Halliday, aunque él mismo no acuñó el término.⁵ Desde los años sesenta (p. ej. Halliday *et al.* 1964) plantea la dicotomía dialecto/registro, de la cual sigue haciendo eco Biber, por ejemplo, en fecha mucho más reciente: Registers should be distinguished from “dialects”. Registers are defined according to their situations of use (considering their purpose, topic, setting, interactiveness, mode etc.). In contrast, dialects are defined by their association with different speaker groups (e.g. speakers living in a particular region or speakers belonging to a particular social group). (Biber *et al.* 1998:135).

Inicialmente el registro se perfila con criterio descriptivo, en términos exclusivamente léxico-gramaticales, pero a partir de los años setenta Halliday insiste también en su potencial semántico. En 1978 nos ofrece la siguiente definición:

[Register] is the set of *meanings*, the configuration of *semantic patterns*, that are typically drawn upon under the specified conditions, along with the words and structures that are used in the realization of these meanings (1978, p.23; el subrayado es nuestro)

Y se fija no sólo en los resultados lingüísticos de este proceso selectivo, sino también en el sujeto, el “miembro de una cultura”, que lo realiza:

⁵ La noción fue utilizada por primera vez en 1956 por Thomas Reid, y desarrollada posteriormente por Jean Ure.

A register can be defined as the configuration of semantic resources that the *member of a culture* typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context. (1978, p.31 ; el subrayado es nuestro).

En términos de la gramática sistèmica funcione, la descripción del registro comporta tres aspectos: ‘campo’ (los temas acerca de los cuales se está hablando o escribiendo, las referencias que se hacen al “mundo” o a la “realidad”), ‘tenor’ (los papeles de los participantes y su interacción) y ‘modo’ (el papel que juega el lenguaje en esta interacción) (Halliday 1978, Eggins 1994:52-80). A través de este marco funcional, el registro se perfila en patrones sistemáticos que, en términos lingüísticos se articulan en patrones léxicos, sintácticos y fonológicos: por ejemplo, el uso de sustantivos especializados o técnicos, de estructuras sintácticas impersonales y pasivas y, en su caso, de una pronunciación estándar y cuidada, caracterizaría el registro de un discurso académico científico).

En la lingüística sistèmica funcional se suele poner la noción de ‘registro’ en relación con otra noción analítica, la de ‘género discursivo’.⁶ La asociación de estos dos niveles remite a una distinción esencial de niveles del contexto lingüístico que Halliday deriva de la teoría del contexto esbozada por su mentor J. R. Firth, inspirada a su vez por las ideas de Malinowski. Por su parte, el registro refleja un contexto situacional (“context of situation”), en tanto que el género refleja un contexto más amplio, el contexto cultural (“context of culture”): una síntesis de estas ideas y las referencias bibliográficas relevantes se encuentra en Eggins (1994:25-36,50-52).

Si el ‘registro’ se detecta en los patrones observables en el texto, ‘género’ es una noción de carácter normativo. Los géneros son las formas regularizadas de comunicación que toda comunidad define como social, histórica y funcionalmente pertinentes. Swales los define en función de su intención comunicativa: “The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes” (1990:46). Abarcan desde los géneros literarios más elaborados (novela o cuento, por ejemplo) hasta los más utilitarios (el informe noticioso del periódico, por ejemplo, o una carta comercial, o el pronóstico del tiempo) y rutinarios (intercambios orales de compraventa, solicitud y oferta de servicios, etc. que caracterizan o tipifican la comunicación diaria en determinada comunidad). El género define un espacio y tiempo para la actividad comunicativa, el número, tipo y rango de autoridad de los participantes, y las reglas y procedimientos que rigen su inicio, su desarrollo y su conclusión. En la organización secuencial del texto, el género establece los diferentes pasos o etapas y las subunidades del texto: por ejemplo, una carta puede incluir el saludo inicial, una introducción, el asunto principal de la carta, las fórmulas de despedida, especificación de anexos etc. Y, por su parte, una novela se subdivide en capítulos así como las formas narrativas teatrales o filmicas se organizan en escenas, etc.

⁶ En estas páginas ‘género’ se entenderá siempre como ‘género discursivo’ (*genre* en francés e inglés), no como género gramatical o biológico/social (*gender* en inglés).

‘Género’ y ‘registro’, en cuanto conceptos relacionados con la organización contextual del lenguaje, nos ayudan a apreciar y a medir el carácter “situado” del discurso pedagógico. Ilustraremos su aplicación con ejemplos seleccionados de un manual bastante popular en el momento actual en Estados Unidos y Canadá para la enseñanza del español a alumnos principiantes.⁷ Estos ejemplos se citan para fines exclusivamente descriptivos y no deben entenderse como valoración, sea positiva o negativa. Proviene de la sexta de las catorce unidades del libro, titulada “¡Buen provecho!” y dedicada a la comida, al restaurante y a la enseñanza de formas imperativas (las de ‘tú’) y del tiempo presente de ciertos verbos.

El primer ejemplo (figura 1), típico episodio de restaurante, nos presenta a dos jóvenes, Marta y Arturo, comiendo (“almorzando”). La situación se desarrolla en cuatro “escenas”, dedicadas todas a referencias a comida y bebida, en las que Marta y Arturo interactúan principalmente con el mesero (“camarero”) y sólo secundariamente entre ellos. En términos de registro, el episodio se caracteriza por una radical simplificación: se emplea un solo registro léxico, de términos referidos a comida y bebida, con un alto grado de redundancia (los “camarones” se mencionan no menos de cinco veces, y las “papas fritas” tres⁸). A pesar de la foto que acompaña el diálogo, en la que vemos a Marta y Arturo sentados a la mesa, no hay ninguna referencia verbal al entorno físico (mesa, copa, frutero etc.) ni a ningún elemento de la relación personal entre Marta y Arturo. El registro de los “utensilios de la mesa” se abstrae de la situación y se presenta aparte, en la página siguiente. En términos interpersonales (del ‘tenor’ discursivo) se marca una máxima distancia entre los personajes: se habla **de** la comida y no **con** el amigo o compañero, y los pedidos dirigidos al mesero se hacen empleando fórmulas de cortesía (que, por cierto, complican la gramática empleada): “¿podría usted decirme...?”, “yo quisiera una limonada”. Se evitan en lo posible, las expresiones coloquiales (con la excepción de “están como para chuparse los dedos”). Naturalmente, este estilo formal implica el uso del pronombre ‘usted’: no hay ningún imperativo de ‘tú’. La división en cuatro “escenas” nos sugiere cierta mezcla de géneros: ésta no es una simple conversación de restaurante sino una representación que sugiere un género filmico, porque las escenas, por breves, parecen ser cuatro “tomas” de una cámara, más bien que unidades desarrolladas dramáticamente. La posición del alumno con respecto a este episodio es el

⁷ Seleccionamos la segunda edición de Eduardo Zayas-Bazán, Susan M. Bacon & José B. Fernández, *¡Arriba! Comunicación y cultura* (N. Jersey: Prentice-Hall, 1997). Los textos citados varían un poco de una edición a otra. La selección de un manual estadounidense refleja el hecho de que se emplean mayoritariamente manuales de ese país en las escuelas y universidades estadounidenses y canadienses. En Canadá, concretamente, el uso de manuales españoles ocupa un lugar muy secundario y el empleo y difusión de manuales mexicanos es realmente mínimo.

⁸ La orientación dialectal de los nombres de comida es insegura y vacilante: frente a términos peninsulares como “bistec de solomillo” (que por cierto se elimina en ediciones posteriores), tenemos “camarones” en vez de las gambas que uno esperaría como típico plato de restaurante español, y el muy latinoamericano “papas” en vez de patatas. Prevalece el criterio democrático, quizá, de no privilegiar a ningún país hispánico en particular.

Figura 1

PRIMERA PARTE

¡Así es la vida!



¡Buen provecho!

Suggestion for 'Así es la vida' You may wish to explain *podría* and *quisiera* as fixed phrases used to make polite requests. Their inclusion here is to maintain authenticity.

Follow-up for 'Así es la vida' Read the following statements and have students respond. *Cierto*, *falso*, or *no se sabe*. 1. *Marta no tiene mucha hambre*. 2. *Arturo le gustan las hamburguesas*. 3. *Marta y Arturo van a almorzar en el restaurante Don Pepe*. 4. *Marta es la hermana de Arturo*. 5. *La especialidad de la casa es el bistec de solomillo*. 6. *El camarero es de Madrid*. 7. *Marta pide los camarones a la parrilla*. 8. *Arturo le gustan mucho los camarones a la parrilla*.

Escena 1

MARTA: Me muero de hambre, Arturo. ¿Por qué no vamos a almorzar?
 ARTURO: Está bien. Vamos a este restaurante. Sirven unas hamburguesas deliciosas con papas fritas.
 MARTA: No como hamburguesas porque tienen mucha grasa. ¿Por qué no vamos al restaurante Don Pepe? Allí sirven platos típicos españoles.

Escena 2

ARTURO: Camarero, nos trae el menú, por favor.
 CAMARERO: En seguida lo traigo. Mientras tanto, ¿desean algo de beber?
 MARTA: Sí. Me trae una copa de vino tinto, por favor.
 ARTURO: Y yo quisiera una limonada, por favor.

Escena 3

MARTA: ¿Podría Ud. decirme cuál es la especialidad de la casa?
 CAMARERO: Con mucho gusto. La especialidad del chef son los camarones a la parrilla.
 MARTA: ¿A la parrilla?
 CAMARERO: Sí, señorita. Son realmente exquisitos. ¿Los quiere probar?
 MARTA: ¡De ninguna manera! Soy alérgica a los camarones. Prefiero un bistec de solomillo con papas fritas y una ensalada.
 ARTURO: Yo sí voy a pedir los camarones.

Escena 4

MARTA: ¿De veras que te gustan los camarones a la parrilla?
 ARTURO: ¡Mmm! ¡Estos camarones están como para chuparse los dedos! ¿Qué tal está tu comida?
 MARTA: ¡Horrible! El bistec está crudo y las papas fritas están frías. ¡No vuelvo nunca más a este restaurante!



de un mero espectador: la intención del texto, suponemos, es que aprenda nombres de comida y de platos típicos.

El segundo ejemplo (figura 2), titulado “En la cocina”, presenta una receta, o más precisamente un tipo particular de receta, representada en el marco de un programa televisivo “La tía Julia cocina”. Aquí se presentan las instrucciones en imperativos de ‘tú’ (ahora sí), aunque no se dan otras alternativas para este género (por ejemplo, el uso de la forma impersonal ‘se’, muy normal en las recetas). A pesar del uso de la forma ‘tú’, sigue habiendo una gran distancia entre las personas: la tía Julia habla de su receta más que con la televidente (no “el televidente”: por lo visto las recetas no se pueden dirigir a un público masculino). El ‘tú’ no implica una referencia personal específica, y el alumno (o la alumna) sigue siendo un espectador.

El tercer ejemplo (figura 3) es un texto expositivo destinado, según parece, a comunicar ciertos datos culturales al alumno. Aquí se escucha la voz implícita del “maestro”, y se construye explícitamente a los “otros”, “ellos”, que en este caso son los “hispanos” (término estadounidense empleado para designar colectivamente a los hispanohablantes y, en primer lugar, a los que radican en Estados Unidos). El texto entero se desarrolla en tercera persona y define a los “hispanos” y su cultura como una realidad distinta y separada del alumno.

Los tres ejemplos coinciden en varios aspectos fundamentales:

1. una radical simplificación de los registros, que en casos extremos se reduce al empleo de un solo patrón léxico, siendo que es normal emplear varios en el discurso natural.⁹
2. una reorientación y combinación de géneros: la interacción cliente-mesero en un restaurante se enmarca en un pequeño episodio filmado, y la receta de cocina se construye y se comunica en el marco de un programa televisivo.
3. una máxima distancia entre las personas, tanto dentro de las situaciones representadas como entre el alumno y su “objeto” o material de estudio. En este sentido los “hispanos”, propietarios de la lengua que se desea adquirir, también forman parte del “objeto”.

Confluyen estos tres aspectos en una proyección cultural común: la supuesta cultura del joven norteamericano, muy influido por la televisión. El alumno al que se destina el método de enseñanza en cuestión es espectador de un mundo hispánico representado, visualizado en vivos colores pero al fin y al cabo separado del alumno-sujeto. En los ejercicios propuestos no se le pide al alumno adentrarse en este mundo hispánico sino compararlo con el suyo, el “norteamericano” que por implicación excluye a los hispanohablantes.

Los ejemplos citados no se presentan, como ya dijimos, con intención valorativa, ni como ejemplos “típicos” de manuales norteamericanos. La intención es ilustrar cómo el

⁹ Según lo que hemos podido observar, lo más normal en un texto es ver un patrón léxico principal acompañado de varios secundarios.

Figura 2

Suggestion for *¡Así es la vida!* Tell students that rice is a staple food in most of the Hispanic world. Point out that this is more like Eastern countries than the U.S., where potatoes are a staple.

SEGUNDA PARTE

¡Así es la vida!

En la cocina

LA TÍA JULIA COCINA

Buenas noches, querida televidente. Hoy en el programa de *La tía Julia cocina* vamos a enseñarte a hacer un plato exquisito: el arroz con pollo. No hay ningún plato más popular que éste en la región del Caribe. A continuación te voy a dar una de las mejores recetas.

Primero corta el pollo en pedazos pequeños y luego pon los pedazos en un recipiente. Añádeles a los pedazos jugo de limón y un poco de ajo picado.

Ahora calienta un poco de aceite de oliva en una cazuela, añade los pedazos de pollo y pon a freír el pollo a fuego mediano. Añade una cebolla y un ají verde bien picados. Deja cocinar todo unos cinco minutos.

Añade una taza de salsa de tomate, una cucharada de sal, una pizca de pimienta y azafrán, media taza de vino blanco y dos tazas de caldo de pollo. Deja cocinar todo unos cinco minutos más.

Añádele ahora dos tazas de arroz blanco a la cazuela. Mezcla todo bien y cuando vuelva a hervir, tapa la cazuela y deja cocinar todo a fuego lento unos veinticinco minutos.

Ya está listo el delicioso arroz con pollo. Sirve el arroz con pollo caliente y ... ¡Buen provecho!

Follow-up for *¡Así es la vida!* Read the following statements and have students indicate the letter which corresponds to the correct word or expression. 1. ¿Qué tipo de programa de televisión es? a. de deportes b. de cocina c. de noticias 2. ¿De qué plato habla la tía Julia? a. arroz con pollo b. ensalada de tomate c. bistec de solomillo 3. ¿Qué hace la tía Julia primero? a. lavar los platos b. comprar el limón c. cortar el pollo 4. Después de freír el pollo, ¿qué ingredientes añade la tía Julia? a. las papas b. la cebolla

análisis de registros y géneros nos permite apreciar el carácter “situado” del lenguaje empleado, y cómo este lenguaje siempre implica selecciones, no sólo de tipo lingüístico sino también social, cultural, incluso ideológico. No queremos sugerir que se trate de una enseñanza conscientemente “ideologizada” sino que toda práctica pedagógica remite, en última instancia, a una ideología de la enseñanza, reflejada en una ideología del lenguaje. Si en el caso de las segundas lenguas el desarrollo de la “competencia” del hablante no se enfoca en términos de puros principios y parámetros abstractos, si incluye alguna dimensión social, cultural, o simplemente algún factor de motivación del alumno, la perspectiva y los conceptos que hemos intentado delinear aquí serán pertinentes. Y en este caso, el analista del discurso y el profesor de lengua tendrán mucho que decirse.

Figura 3

A PROPÓSITO ... LAS COMIDAS

Los hábitos típicos de comer de los hispanos difieren de país a país. Para muchos, el desayuno es entre las siete y las ocho de la mañana, es casi siempre ligero (*tight*) y consiste en café con leche o chocolate caliente, pasteles (*jhútna*) o pan y mantequilla. El almuerzo es la comida más importante del día y, según el país, ocurre entre la una y las cuatro de la tarde. Un almuerzo típico comienza con una sopa, después hay pescado o carne, algún vegetal o arroz; y luego termina con el postre y un café¹. A eso de las seis de la tarde, es común la merienda, un sándwich de jamón y queso o algo parecido (*similar*) que va acompañado de un refresco, un bando (*Shake*) o cate con leche. La última comida es la cena, que tiene lugar entre las ocho y las once de la noche, y es menos abundante que el almuerzo.

Vamos a comparar

¿Cuáles son algunas de las diferencias entre los norteamericanos y los hispanos en los hábitos de comer? ¿En qué consiste el desayuno de muchos hispanos? ¿Cuál es la comida más importante en los países hispanos? Describe un almuerzo típico en un país hispano. ¿Existe la merienda o su equivalente en los Estados Unidos o en Canadá?



¹ In Spanish, *café* when used with a *mu-* is often understood as referring to the type of coffee called *opproe* (an Italian word) in English.

Referencias

- BAJTÍN, Mijail (1986). *Speech genres and other late essays*. Ed. por C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BENVENISTE, Émile (1971,1977). *Problemas de lingüística general*. 2 tomos. México: Siglo XXI.
- BIBER, Douglas, Susan Conrad & Randi Reppen (1998). *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE BEAUGRANDE, Robert (1993). “‘Register’ in discourse studies”. En M. Ghadessy (ed.) *Register analysis, theory and practice*. Londres: Pinter Publishers, 7-25.
- DI SESSA Andrea, Ceba Hoyles & R. Noss (eds.) (1995). *Computers & Exploratory Learning*. N. York: Springer Verlag.
- EGGINS, Suzanne (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Continuum.
- ELLIS, Rod (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, Rod (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- HALLIDAY, Michael A.K, et al. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: E. Arnold.
- HOLMES, Janet (1988). “Doubt and uncertainty in ESL textbooks”, *Applied linguistics 9*: 21-44.
- KENNEDY, Graeme (1987a). “Quantification and the use of EngHsh: a case study of one aspect of the learner’s task”, *Applied linguistics 8*: 264-286.
- KENNEDY, Graeme (1987b). “Expressing temporal frequency in academic English”, *TESOL Quarterly 21*: 69-86.
- KENNEDY, Graeme (1998). *An introduction to corpus linguistics*. Londres: Longman.
- KOIKE, Dale & Carol Klee (2002). *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. N. York: Wiley.
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford:Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). *The input hypothesis*. Londres: Longman.
- LICERAS, Juana (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- LINELL, Per. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins.
- UUNG, Magnus (1990). *A study of TEFL vocabulary*. Estocolmo: Almqvist & WikseU.
- MANNING, Patricia (1996). “Exploratory teaching of grammar rules and CALL”, *ReCALL 8*,1: 24-30.

- OCTVÆ .L0T0*3; ; 6+0δNcpi wci g. 'tgi kuvgt'cpf 'i gptgö0Gp'H0Ej tkuvlg*sgf 0+ "Ej kft gp'y t kipi <' t gcf gt0l ggrupi .Xle0'F gcnkp"Wplxgtuks{ 'Rt guu.'43/4; 0
- OCTVÆ .L0'T0' *3; ; ; +0'ö0 qf gnkpi "eqpvz v' c" etqqngf "r cvj " qh' r tqi tguu' kp" eqpvz wcnf' nkpi wkuveuö0Gp'O 0l j cf guu{ *sgf 0+ Vgzv'c'pf "eqpvz v'kp'hpewkqpcn'kpi wkankeu0Co ugtf co <' Dgplco kpu.'47/830
- OEECTVJ [.O lej cgr*3; ; ; +0Urqngp'rcpi wci g'c'pf "crrnkf "kpi wkankeu0Eco dtkf i g<'Eco dtkf i g' Wplxgtuks{ 'Rt guu0
- OEECTVJ [.O lej cgr0("Tqpcrf "Ectvgt"*3; ; 6+0Ncpi wci g'cu'f hucqwt ug<'r gtur gevkgu'igt" rcpi wci g'gcej kpi 0Nqpf tgu<'Nqpi o cp0
- O R F V .F lgvgt"*3; ; 3+0'öU{ pceve" gxf gpeg"igt" ugo cpve" f kuvkpvkpu"kp"Gpi nkuj ö0'Gp<'M0' Cklo gt("D0Cngpdgti *sgf u0+Gpi nkuj 'eqtrwu'kpi wkankeu<'lawf kgu'kp'j qpwat "qhlLcp'Uxct vkn0 Nqpf tgu<'Nqpi o cp0
- O R F V .F lgvgt"*3; ; 4+0\ gkdg/ wi 'ko "Gpi nkuj gp<'gkpg'f kf cmkuej g'I tco o cvknf gu'gpi nkuj gp" Hwmtu0Vvdkpi c<'I wpgt'P ctt0
- UEJ O K/V .P qtdgtv("O lej cgr0eEctvj { *sgf u0+*3; ; 9+0Xqecdwrt{ <'f guet br vkqp. 'ces wkuksqp" cpf 'r gfc i qi /0Eco dtkf i g<'Eco dtkf i g'Wplxgtuks{ 'Rt guu0
- UNCI VGT .Rvgvt/Lcp"*3; ; 6+0Crtqzko cekppgu'c"ewgukppgu'f g'c'f s wkuwep"l "crt gpf kj clg'f grl' gurc° qnl'eqo q'igpi wc'gzv cplgtc'q'ugi wpcf'igpi wc0Co ugtf co <'Tqf qr k0
- UY CNGU .Lqj p"*3; ; 2+0l gpt g'c'pcn'uku<'Gpi nkuj 'kp'cecf go ke'c'pf "t guctej 'ugwpi u0Eco dtkf i g<' Eco dtkf i g'Wplxgtuks{ 'Rt guu0
- VGTTGNN .Vtce{ 'F cxkf("O ctwz'Ucn wgu'F g'Ecti kni*3; 9; +0Nkpi A'kcec'crrncefc'c'rc'gpug/ °cp/c'f grl'gurc° qnl'c'pi nkj cdrcpvgu P 0l qtm'Y kg{ 0
- VQVVGp . " U0' V0' Ukm. " C0' F ki d{ .(" R0' T wuu" *3; ; 3+0 Eqqr gtc'vkg"ngctpkpi <'C" i wkf g"vq" t guctej 0P 0l qtm'I ctrc'pf 0