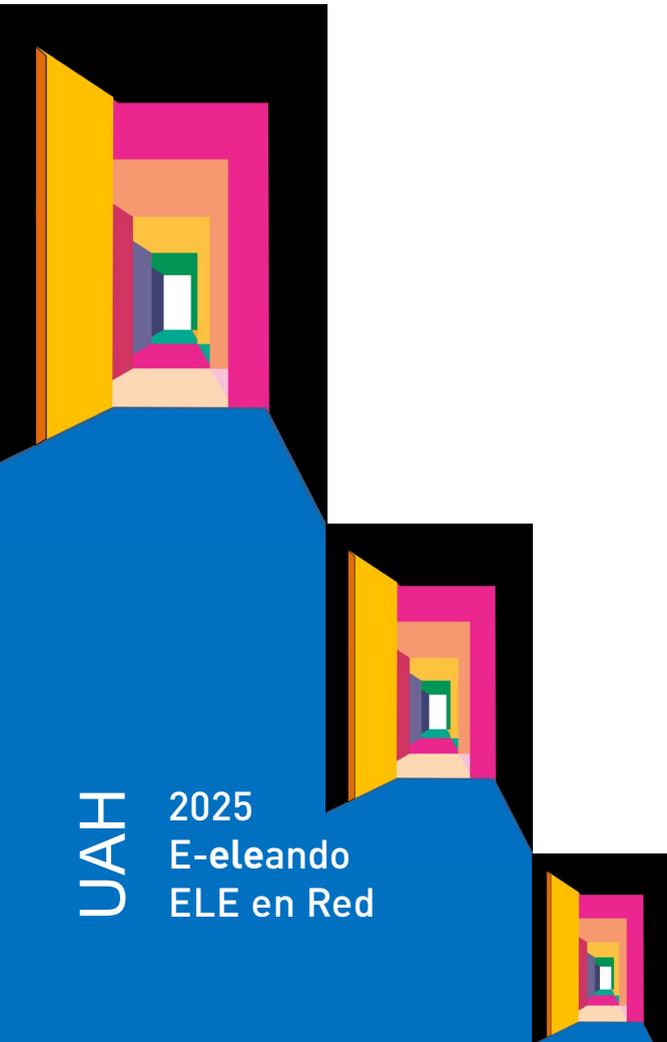


# Los mecanismos cohesivos en ELE a través del Análisis del Discurso y una perspectiva Posmétodo

Claudia Medrano González



UAH  
2025  
E-eleando  
ELE en Red

41

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

## Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid  
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España,  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NUÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Claudia Medrano González

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2025  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: <https://publicaciones.uah.es/>

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<https://e-leando.web.uah.es>

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	7
1.1. Presentación y objetivos .....	7
1.2. Metodología .....	11
2. POSMÉTODO .....	16
2.1. Cuestiones preliminares: el eclecticismo informado y otros antecedentes del Posmétodo .....	16
2.2. Del método al Posmétodo .....	21
2.3. El Posmétodo de Kumaravadivelu: parámetros .....	23
2.4. Las diez macroestrategias del Posmétodo de Kumaravadivelu .....	25
2.4.1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje .....	25
2.4.2. Facilitar la interacción negociada .....	26
2.4.3. Minimizar los desajustes perceptivos .....	27
2.4.4. Activar la heurística intuitiva .....	28
2.4.5. Activar la conciencia lingüística .....	29
2.4.6. Contextualizar el input lingüístico .....	30
2.4.7. Integrar las destrezas lingüísticas .....	31
2.4.8. Incrementar la autonomía del discente .....	32
2.4.9. Asegurar la relevancia social .....	34
2.4.10. Incrementar la conciencia cultural .....	36
2.5. Líneas y perspectivas del Posmétodo en ELE en la actualidad: la justificación de este trabajo .....	37
2.5.1. Estudios teóricos sobre el Posmétodo .....	37
2.5.2. Propuestas didácticas teóricas del Posmétodo .....	40
2.5.3. Propuestas didácticas del Posmétodo llevadas a la práctica .....	42
2.6. Algunas limitaciones de las macroestrategias de Kumaravadivelu y posibles nuevas vías de investigación para desarrollar la competencia discursiva del alumno ELE a través del Análisis del Discurso y el Posmétodo ..	46

2.6.1. El ejercicio del pensamiento crítico en el aula: el Posmétodo no es realista.....	47
2.6.2. Las macroestrategias y los parámetros del Posmétodo son demasiado abstractos .....	50
3. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN L2 Y ELE .....	54
4. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA COMPETENCIA DISCURSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL HABLANTE: LA ORGANIZACIÓN TEMÁTICA DEL TEXTO ....	60
4.1. Dificultades que experimentan los alumnos ELE con la progresión temática: factores que tener en cuenta para la elaboración de una propuesta didáctica .....	62
4.2. Una microestrategia para trabajar la progresión temática: el juego del dominó para despertar las heurísticas intuitivas .....	64
4.3. Dificultades que experimentan los alumnos ELE para marcar la referencia temática: factores que tener en cuenta para la elaboración de una propuesta didáctica .....	66
4.4. Técnicas docentes para trabajar los referentes anafóricos: el léxico y la sinonimia.....	69
4.5. Técnicas docentes para trabajar las etiquetas discursivas: los sustantivos deverbales y la morfología derivativa .....	72
5. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA COMPETENCIA DISCURSIVA/FUNCIONAL. PERSPECTIVA DEL OYENTE. EL HABLANTE INTERCULTURAL CRÍTICO Y EL ENFOQUE TEXTUAL EN ELE .....	75
5.1. La noticia como género textual para trabajar la competencia discursiva y la competencia intercultural crítica a partir del Análisis Crítico del Discurso. Perspectiva del oyente.....	78
5.2. El género periodístico y teoría de la transitividad de Halliday (1985) como microestrategia para trabajar la competencia discursiva en ELE ...	79
5.3. Propuesta pedagógica en ELE para trabajar la competencia discursiva a partir del ACD: la teoría de la transitividad de Halliday y el léxico .....	84
6. CONCLUSIONES .....	91
BIBLIOGRAFÍA .....	93

## Siglarío

- ACD: Análisis Crítico del Discurso
- AD: Análisis del Discurso
- CCIC: competencia intercultural crítica
- FPDA: *Feminist Post-structuralist Discourse Analysis* (análisis del discurso feminista y postestructuralista)
- EFL: *English as a Foreign Language* (inglés como lengua extranjera)
- L1: lengua materna
- L2: segunda lengua
- PPP: presentación-práctica-producción

# 1. Introducción

## 1.1. Presentación y objetivos

Dentro del marco pedagógico del Posmétodo, el objetivo de esta monografía es proponer, por medio del Análisis (Crítico) del Discurso, técnicas docentes con un sentido práctico fundamentado y adaptables a cualquier enfoque (Kumaraivadivelu 2006) que permitan desarrollar la competencia discursiva del aprendiente de español, bien en el aula o bien fuera de ella; esto último con vistas a fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante. En concreto, las microestrategias aquí propuestas se asientan sobre dos corrientes del Análisis del Discurso: el Análisis del Discurso formalista (Duque 2021a, 2021b, 2021c), heredero de las gramáticas funcionales del discurso, que toman la cohesión como objeto de estudio, y el Análisis Crítico del Discurso, que conecta texto y competencia funcional. Este último ha sido explorado a partir de la teoría de la transitividad de Halliday (1985), herramienta de análisis fundamental en este trabajo, así como a partir de los preceptos teóricos del Análisis del Discurso Feminista y Postestructuralista (FPDA), que en la actualidad se han desarrollado en el aula de lenguas por Baxter (2008), dentro del mundo anglosajón, y Marimón-Llorca (2016) y Graciela Reyes (1984) dentro del mundo hispano.

La principal motivación que me ha llevado a plantear este trabajo en torno a ambas disciplinas del Análisis del Discurso es que, de acuerdo con la versión actualizada del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2021), la competencia discursiva es indisociable de la competencia pragmática. Tal y como apuntan los analistas del discurso Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) en su modelo de competencia comunicativa, el discurso es el lugar donde, a través de mecanismos de cohesión (forma lingüística) y coherencia (pragmática), convergen de manera natural elementos gramaticales

y factores sociolingüísticos que dan lugar a géneros textuales concretos. Esto quiere decir que el dominio de la competencia discursiva por parte del estudiante no conlleva únicamente el uso adecuado de la lengua en contexto, sino también el aprendizaje de la lengua durante la (co)construcción del texto. Dicho de otro modo, la competencia discursiva (los principios según los cuales se organizan, ordenan, estructuran los textos y se les da coherencia), está ligada de manera inextricable a la competencia funcional, entendida como la adecuada selección de estructuras lingüísticas según el contexto (Consejo de Europa 2021: 153).

La subcompetencia discursivo-textual ofrece tres principales áreas de interés para el aprendiente de español. En primer lugar, la posibilidad de adquirir un conocimiento (*savoir*) pleno del discurso, de su producción e interpretación, que es muy limitado en el nivel oracional. Podemos redactar oraciones con plena corrección gramatical, pero que carezcan de coherencia en su conjunto. Por el contrario, analizar el texto en su totalidad permitirá interpretar cómo los distintos elementos gramaticales y sintácticos, como el ordenamiento lógico de los enunciados o los tiempos verbales (imperfecto vs. indefinido), transmiten implicaturas socioculturales diferentes (Muñoz-Pérez 2017). Asimismo, el dominio de la competencia discursiva conlleva un análisis de la concatenación de los enunciados (mantenimiento referencial) en los distintos géneros textuales, lo que ayudará al estudiante a redactar textos coherentes (*savoir faire*). De un modo similar, un adecuado manejo de la competencia discursiva permitirá configurar a través del texto una imagen mental adecuada para el interlocutor, pues aquel que asuma información que el receptor no posee no será procesable, al igual que otro que exponga contenidos ya conocidos será irrelevante (Escandell-Vidal 2014). Por último, y en estrecha relación con el ACD, la competencia discursiva conlleva estudiar los géneros textuales en consonancia con contextos culturales concretos, algo interesante teniendo en cuenta que solo la exposición del estudiante al texto en contexto le permitirá adquirir la sensibilidad hacia la diversidad sociocultural que promueven el *MCER* y el paradigma educativo actual.

Teniendo todo esto en cuenta, el principal objetivo de este trabajo será explorar diferentes investigaciones teóricas y empíricas en el ámbito del Análisis del Discurso que puedan ofrecer, en línea con el Posmétodo, pautas metodológicas fundamentadas, coherentes y sistemáticas, para trabajar la competencia discursiva en ELE. El trabajo se plantea desde dos perspectivas: la del hablante o quien construye el discurso y la del oyente o quien interpreta el discurso. Nótese, no obstante, que ambas perspectivas están estrechamente relacionadas y que

requieren la una de la otra para obtener la maestría lingüística, lo que refuerza la elección de tratarlas a la vez. Dicho de otro modo, para que el discente pueda realizar funciones como un agente social en la L2, debe tener la capacidad de ejercer el pensamiento crítico y ser plenamente consciente de los matices de la realidad político-cultural de la L2. Solo si es capaz de valorar si está de acuerdo con la distribución del poder en el discurso podrá fomentar una sociedad democrática y de respeto entre culturas (Marimón-Llorca 2016). Para ello, debe en primer lugar conocer los mecanismos de coherencia y cohesión de la lengua —su tradición retórica— y en segundo lugar cómo el cómputo de elementos léxicos, gramaticales, junto a los mecanismos cohesivos, crean significado en comunidades de hablantes y géneros textuales concretos.

En cuanto a los objetivos específicos, dentro del aspecto cohesivo, se trabajarán, en el nivel supraoracional, dos mecanismos clave para desarrollar la competencia discursiva y la producción de textos coherentes: la progresión temática y las etiquetas discursivas. En lo referido a la competencia funcional, se revisarán, desde un enfoque textual y a través de la teoría de la transitividad de Halliday (1985), distintas microestrategias y metodologías adaptables a varios enfoques o métodos, que permitan desarrollar la competencia intercultural crítica del discente a través del género periodístico, con el objetivo de que contribuya como ciudadano crítico a una sociedad democrática, así como a la armonía entre individuos y culturas. La corriente del Análisis Crítico del Discurso en la que se fundamentan las investigaciones revisadas en este apartado es el Análisis Crítico Feminista y Postestructuralista del Discurso (FPDA).

Las razones que han motivado esta monografía son varias. La primera es la escasa importancia que se le ha concedido hasta ahora a los mecanismos de cohesión en ELE. A pesar de que la lengua ocurre de manera natural en forma de textos, a su vez divididos en cadenas de enunciados que constituyen un sentido de unidad (Garrido 2014: 211), la mayoría de los manuales ELE todavía persiguen enfoques comunicativos desarrollados en un nivel inferior a la oración (Duque 2021a), sobre todo en los ámbitos del léxico y la gramática, que rara vez se consideran para trabajar la cohesión y desarrollar la competencia discursiva (Marchesi 2018), lo que contrasta con la cantidad de trabajos dedicados a los marcadores discursivos para desarrollar la competencia discursiva (Domínguez García y Lira Días 2016; Martín-Luna, 2022; Uceda-Leal 2022).

Por otro lado, la capacidad de pensamiento crítico, fundamental para interpretar cualquier texto, se encuentra en estrecha relación con la capacidad para

comprender los mecanismos de cohesión que nos permiten producir textos coherentes, lo que me lleva a la segunda motivación tras este trabajo: los enfoques comunicativos hasta ahora apenas han explorado esta dimensión crítica en la enseñanza ELE (Moríñigo- Rodríguez 2024). Sin embargo, la misión de la enseñanza de lenguas, en línea con el parámetro de la posibilidad del Posmétodo (Kumaravadivelu 2006), también debe consistir en desarrollar la conciencia crítica del aprendiente, para que sea consciente de las múltiples voces e intereses que convergen en el discurso, que valore si está de acuerdo la distribución del poder dentro de este y, en última instancia, que pueda transformar la realidad político-social de la L2 si así lo desea, mediando entre códigos y puntos de vista diversos, de modo que contribuya a cimentar un mundo democrático y de armonía entre culturas. Dicho de otro modo, el discente solo podrá ser un usuario de la lengua proficiente cuando sea capaz de relacionar formas y estructuras lingüísticas concretas a significados sociales específicos.

Por último, esta monografía viene motivada por el deseo de actualizar los preceptos teóricos y las macroestrategias del Posmétodo (Kumaravadivelu 1994, 2003, 2006), hasta ahora demasiado abstractos y centrados en el significado, con lo que a veces han pasado por alto la forma lingüística y no han proporcionado microestrategias para trabajar la competencia discursiva; asimismo, el Posmétodo, basado en el Análisis del Discurso tradicional (Fairclough 1995, Foucault 1980), promueve una perspectiva a veces demasiado crítica hacia la L2, con el objetivo bienintencionado de desafiar las estructuras de poder en el discurso desde el lado oprimido, lo que en ocasiones puede poner en riesgo el puesto de trabajo del docente. Teniendo todo esto en cuenta, se considerarán investigaciones que primero ofrezcan microestrategias y técnicas docentes para trabajar la cohesión; en concreto, la progresión temática y las etiquetas discursivas, por ser dos de los aspectos cohesivos que más dificultades presentan al discente y que menos se han estudiado en ELE (Duque 2021a, 2021b, 2021c). Además, se consultarán investigaciones FPDA que propongan pautas pedagógicas sistemáticas y coherentes para analizar de manera crítica el discurso, como la teoría de la transitividad de Halliday (1985), sin poner en riesgo el puesto de trabajo del profesor, y de modo que se desarrolle la competencia intercultural crítica del discente.

A continuación, explicaremos brevemente por qué hemos optado por el FPDA en este trabajo. La perspectiva crítica de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), aunque tiene el objetivo bienintencionado de deponer ciertas instituciones de poder en el discurso, como el racismo y el colonialismo, sitúa en una posición

de poder al discurso oprimido, con lo que crea una nueva jerarquía que requiere una nueva deposición (Baxter 2003, 2008). Puesto de otro modo, Kumaravadi-velu (2003) no se limita a exponer puntos de vista diferentes sobre la realidad. Por el contrario, el FPDA entiende que las estructuras de poder no son binarias (empoderado o desempoderado), sino que a veces una misma entidad puede ocupar de manera simultánea ambas posiciones. Por ello, esta corriente proporciona puntos de vista diversos sobre un mismo evento social, a la vez que da cabida a voces silenciadas hasta el momento, sin crear nuevas jerarquías de poder, de modo que el alumno pueda explorar el mundo con libertad y, como explicaremos más adelante, no se comprometa el puesto de trabajo del docente.

Este trabajo se estructura en cinco apartados. El primero ofrece un marco teórico y un estado de la cuestión del Posmétodo en ELE, que servirá para asentar la base pedagógica sobre la que se va a explorar el Análisis del Discurso con el objetivo de trabajar la competencia discursiva, tanto desde una perspectiva textual como desde una funcional. La segunda parte del trabajo considera de manera somera las aportaciones del Análisis Crítico del Discurso a la enseñanza de segundas lenguas, si bien con especial hincapié en ELE. La tercera parte, a través de propuestas pedagógicas prácticas fundamentadas en el A(C)D y con una perspectiva Posmétodo, presenta técnicas docentes mediante las cuales profesor y discente pueden trabajar las competencias discursiva y textual. En el apartado de conclusiones, se ofrece una síntesis de las aportaciones del trabajo a la investigación ELE en el panorama de enseñanza actual, además de una reflexión sobre las limitaciones del estudio y posibles futuras líneas de investigación. Por último, se incluye un anexo de bibliografía donde el lector podrá consultar los materiales ELE analizados.

## 1.2. Metodología

Este trabajo se enmarca en dos subdisciplinas del Análisis del Discurso. La primera es la teoría de la enunciación (perspectiva funcionalista), que abarca la pragmática, la psicolingüística y las corrientes filosóficas de carácter deconstruccionista sobre el lenguaje, entre las que destacan los conceptos de polifonía y heteroglosia textual de Bajtín (1979). La segunda es la perspectiva formalista, influida por la Gramática del Discurso y la Lingüística Textual. El foco de estudio de ambas disciplinas confluye en la lengua entendida como un constructo social, donde los múltiples intereses de los individuos y estructuras de poder socioculturales se reproducen, crean o rechazan por los hablantes, a veces de

manera simultánea. Trasladado a la enseñanza de lenguas, esto quiere decir que las destrezas lingüísticas se van a estudiar desde una perspectiva crítica, en el nivel supraoracional y atendiendo al significado lingüístico y extralingüístico. Por lo tanto, las investigaciones consultadas se enmarcan en la competencia discursiva, así como en las subcompetencias pragmática y funcional. Dicho de otro modo, entendemos que las destrezas comunicativas se aprenden de manera integrada (Kumaravadivelu 2003) y junto con el conocimiento declarativo de las distintas prácticas discursivas (Consejo de Europa 2021).

Con el objetivo de ofrecer técnicas docentes que trabajen la competencia discursiva en ELE, estas teorías se han explorado a partir del marco macroestratégico de Kumaravadivelu (2003) porque permite proponer microestrategias con un sentido práctico fundamentado aplicables a cualquier método actual y también porque comparte varios de los postulados teóricos del Análisis del Discurso; entre ellos, destacan; el parámetro de la posibilidad y la macroestrategia de la relevancia social (Kumaravadivelu 2003), que velan por atender a las voces de los discentes (su etnia, su lengua madre y su ideología) en el aula (lo que a su vez nos recuerda a los principios de polifonía y heteroglosia de Bajtín y el FPDA), y la macroestrategia de la contextualización del *input* (Kumaravadivelu 2003), que aboga por un aprendizaje que tenga en cuenta de manera simultánea los fenómenos sintácticos, gramaticales y pragmáticos. Asimismo, tanto el Posmétodo como los postulados teóricos del ACD se alinean con la enseñanza comunicativa orientada a la acción que respaldan el Consejo de Europa (2021) y el Instituto Cervantes (2006).

Con el objetivo de argumentar estas ideas y proponer técnicas docentes encaminadas a trabajar la competencia discursiva, primero se llevó a cabo la lectura exhaustiva de la bibliografía disponible sobre los distintos parámetros y macroestrategias del Posmétodo de Kumaravadivelu (1994; 2003; 2006; 2012). Dado que uno de los objetivos era cubrir posibles huecos en la literatura del Posmétodo en ELE a partir de trabajos teórico-prácticos del AD, se han revisado las propuestas teóricas y pedagógicas Posmétodo más recientes y las críticas al Posmétodo con menos de diez años de antigüedad. Esta revisión, si bien exhaustiva, era fundamental porque ha permitido entender y observar, tanto a partir de propuestas teóricas como de actividades prácticas, qué aspectos del marco pedagógico del Posmétodo en ELE presentan todavía un grado de abstracción demasiado elevado para los docentes y cuáles podrían mejorarse por medio del Análisis Crítico del Discurso, sobre todo aquellos concernientes a la competencia discursiva.

Entre la bibliografía consultada, encontramos investigaciones muy ricas y variadas. En primer lugar, las corrientes teóricas (el posmodernismo y el postcolonialismo) sobre las que está fundamentado el Posmétodo (Allwright 2000; Brumfit 1984; Prabhu 1990; Stern 1992), en segundo lugar, los pilares teóricos y prácticos del Posmétodo, propuestos por su propio autor, Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012); en tercer lugar, estados de la cuestión sobre el Posmétodo, que han servido para trazar su recorrido histórico en el aula ELE (García-Santa Cecilia 2017; Garzón-Balcanzar 2018), en cuarto lugar, propuestas didácticas posmétodo en ELE con menos de diez años de antigüedad (García-Migura 2013; Moríñigo-Rodríguez 2024; Yu 2020) y por último, testimonios y opiniones docentes sobre el Posmétodo en la actualidad (Fathi y Hamidzadeh 2019; Islam y Suchi 2017).

Todo ello ha permitido trazar un recorrido histórico del Posmétodo en el mundo L2 en general y el mundo ELE en particular, además de revisar las propuestas Posmétodo ELE más recientes y descubrir carencias dentro del enfoque concernientes a la competencia discursiva que podrían cubrirse a través del Análisis Crítico del Discurso (Baxter 2008; Duque 2021; Marchesi 2018; Marimón-Llorca 2016). Nótese, no obstante, que el Posmétodo es un enfoque más desarrollado en el mundo anglosajón, por lo que las críticas consultadas sobre el Posmétodo en ELE se han enriquecido con los puntos de vista proporcionados por algunos docentes e investigadores EFL (Kandel 2019; Sharmin y Elius-Hossain 2020; Fathi y Hamidzadeh 2019).

En cuanto al Análisis del Discurso, se ha trazado un breve recorrido histórico de sus contribuciones a la enseñanza de L2 en general y de ELE en particular, tanto desde el punto de vista de la teoría de la enunciación como desde su enfoque más formalista, heredero de la Lingüística del Texto. En lo referido al ACD, se ha explorado en su corriente FPDA, de carácter deconstruccionista e implementado en el aula de EFL por autoras anglosajonas como Baxter (2008) y ELE como Marimón-Llorca (2016) a través de la teoría de la transitividad de Halliday (1985). La razón para elegir la teoría de la transitividad desde una perspectiva FPDA ha sido proporcionar al docente/disciente una herramienta para analizar el discurso, tangible y fácil de implementar, ya que el ACD es complejo y abstracto, tanto para el alumno como para el docente, y el Posmétodo hasta ahora no ha procurado ningún método específico de análisis, a pesar de defender la implementación del ACD en el aula.

Por último, dentro del AD de carácter más formalista, se han examinado sus aportaciones a la enseñanza a través de los mecanismos cohesivos de la progresión temática y las etiquetas discursivas, analizando propuestas didácticas en ELE recientes, como las llevadas a cabo por Duque (2022, 2021a, 2021b, 2021c), Marchesi (2018), Llobera (2008) y Alonso-Belmonte (2002). Si bien estas dos últimas tienen más de diez años de antigüedad, se han incluido en la monografía porque son de las pocas propuestas que han trabajado la progresión temática en ELE, a la vez que proporcionaban información valiosa sobre las dificultades que los discentes experimentaban con más frecuencia a este respecto. Asimismo, se ha procurado proporcionar, a través de Muñoz-Pérez (2017, 2020) y la investigación de Pešková (2020) en alumnos checos, un repaso somero de las causas por las que los alumnos experimentan dificultades a la hora de utilizar estos mecanismos cohesivos; entre ellos la secuenciación tradicional de actividades en los manuales ELE.

La búsqueda de información se ha llevado a cabo en portales web de carácter científico, como Google Académico, Dialnet o Academia, donde se han consultado recursos virtuales especializados en ELE, como los proporcionados por el Instituto Cervantes o la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Asimismo, se han explorado revistas como *MarcoELE*, *E-eleando*, *Revista electrónica del lenguaje* y *Foro de profesores E/LE*. Fuera de la pantalla, también han desempeñado un importante papel en el proceso de revisión bibliográfica algunas monografías de simposios, tesis y unidades didácticas elaboradas por docentes o investigadores disponibles en el repositorio de la Universidad de Alcalá. Por otro lado, se han consultado documentos de referencia para la enseñanza y las competencias del profesorado ELE, como las *Competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes 2012), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2001), el *Plan Curricular (PCIC)* del Instituto Cervantes (2006) y el *Volumen complementario del MCER* (Consejo de Europa 2020).

La bibliografía revisada no se ha limitado al universo ELE, sino que se ha enriquecido con publicaciones científicas pertenecientes a los ámbitos de la filología inglesa, hispánica, y enseñanza EFL; entre ellas, destacan algunos artículos de las revistas académicas *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *Journal of Pragmatics*, *Spanish Journal of Applied Linguistics* o *Issues in Applied Linguistics*. Además, se han consultado manuales de Análisis del Discurso, tanto en español (Calsamiglia y Tusón 1999), como en inglés (Delin 2000), hoy por hoy todavía utilizados como referentes en investigaciones sobre

el AD aplicado a la enseñanza de L2. Por otro lado, se han consultado diccionarios, como *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* o el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, para proporcionar una definición actualizada a la terminología de enseñanza de L2 que ha sido trascendente en este trabajo, como método o Análisis del Discurso. Además, se ha consultado el *Diccionario panhispánico de dudas* para ahondar en diferentes fenómenos gramaticales.

Por último, y con el objetivo de argumentar algunas de las ideas expuestas a lo largo de este trabajo sobre el escaso tratamiento de los fenómenos cohesivos en el aula ELE, se ha analizado de manera somera si se trabaja la cohesión por medio de actividades en algunos manuales utilizados con frecuencia para niveles de español intermedios y que procuran cubrir todos los contenidos para estos niveles estipulados en el *Plan Curricular*, como *Etapas Plus. Nivel B1.1*, o *Aula 3 B1.1*, *Pasaporte B2* o *Nuevo español en marcha 3*. Para ello, nos hemos apoyado en el análisis de secuencias didácticas dedicadas a la competencia discursiva en manuales ELE llevada a cabo por Muñoz-Pérez (2017, 2020), que se ha complementado con un análisis propio de actividades dedicadas a trabajar los fenómenos cohesivos (las etiquetas discursivas y la progresión temática) aquí descritos en estos manuales.

## 2. Posmétodo

### 2.1. Cuestiones preliminares: el eclecticismo informado y otros antecedentes del Posmétodo

En los últimos años, profesores y lingüistas han puesto de relieve las limitaciones que conlleva la enseñanza de segundas lenguas a través de un único método o una única disciplina. Ya en 1976, Wilkins advirtió que el enfoque nocional-funcional, predecesor del proyecto de lenguas vivas *Threshold Level* (Van Ek 1975) y entonces el preferido en el aula de idiomas por introducir funciones y nociones frente al método gramática-traducción anterior, las presentaba de manera rígida y estereotipada, con lo que los hablantes adquirirían un número muy limitado de formas lingüísticas, en contextos muy cerrados, y no podían negociar los significados durante el proceso comunicativo. De un modo similar, Brown y Yule argumentaron en 1983 que los métodos basados únicamente en la repetición (enfoque nocional-funcional, enfoque audio-lingual) o la exposición indirecta al input tampoco resultaban efectivos (García- García 2014: 238), pues no reparaban en fenómenos comunicativos microestructurales, como los turnos de apoyo o las interrupciones, imprescindibles para expresarse con naturalidad en la lengua meta.

En la década de los ochenta, las lenguas ya habían dejado de enseñarse como una estructura de estructuras tras la entrada de la gramática generativista de Chomsky (1965) en el panorama metodológico y la aparición del método comunicativo, sin embargo, este método tampoco satisfizo, a pesar de suponer un avance con respecto a los anteriores por atender a lengua, usuario y contexto, ya que las situaciones comunicativas a menudo se trabajaban de manera estereotipada y a través de una programación exclusivamente semántica que no profundizaba en las estructuras gramaticales, necesarias para la producción

del lenguaje creativo (Swan 1985). Asimismo, la idea de que utilizar la lengua materna (L1) en el aula impedía avanzar en el aprendizaje de la L2 hizo que no se considerasen las similitudes y las diferencias entre la L1 y la L2, que podrían servir para prevenir posibles errores lingüísticos o saber qué conceptos reforzar.

Esto conllevó que, lingüistas investigadores, nutriéndose de estudios de carácter cada vez más interdisciplinar (la etnografía de la comunicación, la gramática funcional, la sociolingüística y la pragmática), centraran sus esfuerzos en proponer nuevos métodos que resolvieran las carencias de los anteriores o, en el caso de los docentes, que recogieran lo mejor de cada uno. Era el denominado método ecléctico. Hoy por hoy, autores como Morocho-Landi (2022) o Giraldo-Triana y Pérez-López (2019) todavía respaldan métodos eclécticos que combinan principios metodológicos diversos, fruto de un análisis del contexto docente, de modo que el discente constituya el eje del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, de Amézaga-Torres (2022) explica que los alumnos sinohablantes siguen un estilo de aprendizaje confuciano<sup>1</sup> (Azpiroz 2013), basado en la memorización, el silencio y la reflexión, con lo que el método comunicativo occidental les supone un reto a la hora de practicar la destreza oral en grandes grupos, por ello, la autora, siguiendo las preferencias de sus alumnos, ha combinado la práctica conversacional en pequeños grupos (método comunicativo) con el método gramática- traducción, la escritura creativa y el método VAKOG (basado en actividades visuales, auditivas, kinestésicas, olfativas y gustativas, Balada-Rosa 2011), con lo que ha obtenido resultados más positivos que siguiendo un único método. Sin embargo, el eclecticismo también ha sido criticado por los teóricos (Kumaravadivelu 2012; Ruiz y Naranjo 2017; Stern 1992), por carecer de criterios sistemáticos para la selección de principios metodológicos.

A partir de los años noventa, el giro postestructuralista y feminista en la educación puso de relieve la diversidad lingüística y cultural en un mundo cada vez más globalizado (Rifa-Valls 2003) a la vez que colocó el foco en las subjetividades de la lengua y la reflexión crítica sobre los planteamientos pedagógicos tradicionales; todo ello en contraposición al orden, la pureza y las dicotomías (enseñanza de estructuras vs. enseñanza funcional de Saussure 1916) de los estudios pedagógico-lingüísticos predominantes hasta la mitad del siglo XX. Dentro de

---

<sup>1</sup> A diferencia de Occidente, donde los métodos y manuales de enseñanza defienden el aprendizaje a través del debate, considerado una útil herramienta para activar el pensamiento, en China se defiende una enseñanza silenciosa, pues, tal y como afirma Li (2012), hablar puede interferir con el pensamiento y la reflexión. El confucianismo se manifiesta en la enseñanza también en otros aspectos, como la obediencia, dentro de la obligación de que se mantenga la armonía.

la corriente de pedagogías críticas, y en la que se centrará este trabajo, en concreto, de sus posibles aplicaciones a ELE través del análisis [crítico] del discurso, se encuentra el Posmétodo, planteado en origen por pedagogos y filólogos del inglés (Kumaravadivelu 1994; Allwright 1991; Brown 2002) que criticaron lo impráctico que resultaba abandonar un método por otro cada pocos años, de acuerdo con la corriente lingüístico-teórica del momento, sin obtener cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos. En respuesta, estos autores, más que un método alternativo, buscaron una alternativa al método: "ninguna explicación única del aprendizaje y ninguna visión unitaria de las contribuciones de los aprendientes de una lengua dará cuenta de todo aquello con que los profesores tienen que lidiar de forma cotidiana". (Larsen- Freeman 1991: 269)

Por ello, Kumaravadivelu (2006) planteó un marco pedagógico abierto y con un sentido práctico fundamentado, basado en la observación docente, que permitía incluir o excluir aspectos de las teorías metodológicas y técnicas docentes propuestas hasta el momento. En concreto, Kumaravadivelu (2003) propuso diez macroestrategias a partir de las cuales los profesores podrían desarrollar microestrategias para sus programaciones didácticas. Si bien las analizaremos en profundidad más adelante, estas macroestrategias pueden resumirse en: maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la interacción negociada, minimizar los desajustes en la percepción, activar la heurística intuitiva, fomentar la concienciación lingüística, contextualizar el input, integrar las destrezas lingüísticas, promover la autonomía del aprendiente, incrementar la conciencia intercultural y asegurar la relevancia social.

La condición Posmétodo ofrecía ventajas con respecto a métodos anteriores. Por ejemplo, los teóricos habían ostentado hasta el momento el poder pedagógico. En contraposición, el Posmétodo otorgaba autonomía al docente y validaba la enseñanza a través de la práctica y observación del aula; era la denominada pragmática de la pedagogía (Widdowson 1991). Asimismo, el Posmétodo añadía al concepto de contexto del método comunicativo la dimensión crítica y político-cultural, pues fomentaba la reflexión sobre el discurso, de modo que docentes y alumnos pudiesen transformar su entorno haciendo de mediadores entre códigos y puntos de vista diversos. En este sentido, el Posmétodo buscaba maximizar la autonomía de los aprendientes, equipándolos con las estrategias de aprendizaje y capacidad de pensamiento crítico necesarios para que ellos mismos pudieran dirigir su aprendizaje.

Si tenemos esto en cuenta, no cabe duda de que el Posmétodo es una de las direcciones metodológicas actuales. En primer lugar, porque defiende una metodología ecléctica, pero práctica e informada, tal y como respalda el Instituto Cervantes para su propio *Plan Curricular* (2006). Por otro lado, sitúa al discente y su autonomía en el eje del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, de acuerdo con las *Competencias clave del profesorado* publicadas por el Instituto Cervantes (2012), promueve el espíritu crítico no solo del discente sino también del docente, así como su capacidad de decisión y su sensibilidad hacia el entorno político-cultural, dentro y fuera del aula. Asimismo, y en consonancia con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2020), el Posmétodo busca conciliar lo global con lo local, definiendo al discente como un agente social que aboga por la cohesión cultural, la comprensión mutua, el diálogo intercultural y la solidaridad desde una perspectiva crítica.

Como avanzaba al inicio, estos principios pedagógicos pueden enriquecerse a través del campo interdisciplinar del Análisis Crítico del Discurso (corriente enunciativa) y del Análisis del Discurso descriptivo (corriente formal). El Análisis Crítico del Discurso, asentado sobre los conceptos de heteroglosia, interdiscursividad y polifonía textual del filósofo del lenguaje Mijaíl Bajtín (1988, 1989), entiende la lengua como un conjunto de voces (la del hablante, el oyente, y los múltiples sujetos e instituciones que afectan a las perspectivas de todos ellos) donde convergen variados intereses, perspectivas del mundo y relaciones de poder. Trasladado al aprendizaje de lenguas, esto quiere decir, como afirma Moreno-Fernández (2017), que un hablante, para ser competente en la L2, debe ser capaz de integrarse en la cultura meta, atendiendo a que esta se encuentra subdividida en interpretaciones del discurso concretas, dentro de comunidades que conforman su sentido de unidad a través de unas formas lingüísticas y unos comportamientos sociales ideológicamente condicionados, donde existe una jerarquía de discursos.

Si bien en este contexto el Posmétodo tiene por objetivo movilizar al discente desde el lado de las posiciones oprimidas en el discurso (Kumaravadivelu, 2006), esto puede poner en peligro la profesión del docente (Islam y Suchi 2017) y proporcionar una visión sesgada del mundo (Moríñigo-Rodríguez 2024). Por ello, las aplicaciones del análisis crítico del discurso propuestas en este trabajo tienen por objetivo; contribuir a continuar fomentando la reflexión sobre el lenguaje, pero teniendo en cuenta los puntos de vista de todos los hablantes, sin priorizar unos sobre otros, para que el discente formule con libertad sus propias conclusiones, y ofrecer alternativas a situaciones ELE donde la crítica

hacia ciertas realidades de la L1 o la L2 puedan poner en peligro la profesión del docente.

Por otro lado, el Análisis del Discurso de carácter más descriptivo y formal, hermano de la Lingüística Sistémico-funcional y la Gramática del Discurso, aúna, también de un modo similar al Posmétodo, el conocimiento del mundo al de la lengua, si bien con especial foco en el sistema retórico y cohesivo de la L2, un aspecto todavía por explorar en el Posmétodo. Aplicado a ELE, el AD tiene por objetivo que el discente elabore inferencias a partir del discurso a la vez que anticipa las macroestructuras textuales que dan forma a los distintos géneros discursivos (Duque 2021). Dicho de otro modo, el AD atiende a la descripción de los mecanismos de coherencia y cohesión que se emplean en la L2 para dar información, ocultarla, atribuir autoría o poner énfasis, y que marcan el éxito de la construcción del discurso dentro de un género textual determinado. Este ámbito de estudio resulta especialmente interesante porque, tal y como apunta Marchesi (2018), los discentes continúan sin producir textos que logren asemejarse a los modelos de cohesión textuales de los nativos; en parte, dada la falta de modelos de enseñanza existentes que ejemplifiquen la distribución de la información en el texto (Llobera 2008), como la ordenación del tema y el rema a través de la gramática y el léxico (expresiones encapsuladoras), hasta ahora eclipsada por la enseñanza de la coherencia a través de los marcadores discursivos (Domínguez García y Lira Días 2016).

Sin duda, tanto el Posmétodo como el Análisis del Discurso se sitúan entre los campos de estudio actuales y de interés para ELE. Sin embargo, las investigaciones sobre la didáctica del español llevadas a cabo hasta ahora, principalmente teóricas (García-Santa-Cecilia 2017; Iglesias-Casal 2014), rara vez han tenido en cuenta el enfoque Posmétodo como marco pedagógico para proponer microestrategias docentes que trabajen la competencia discursiva, ni el Análisis del Discurso como herramienta para trabajar la cohesión y la competencia intercultural crítica. Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo ofrecer un estado de la cuestión de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el AD; por un lado, dentro de su vertiente crítica y deconstructiva y, por otro, dentro de su dominio de la coherencia y la cohesión textuales, con el objetivo de impulsar futuras investigaciones prácticas sobre el Posmétodo. Con el fin de proponer unas pautas pedagógicas ordenadas, coherentes y con un sentido práctico fundamentado, las actividades propuestas a partir del AD siguen las diferentes macroestrategias del Posmétodo (Kumaravadivelu 2003).

## 2.2. Del método al Posmétodo

El origen de la palabra método lo encontramos en el término griego métodos, donde meta significa "hacia" y odós, "camino" (RAE, s.f.). En la actualidad, los diccionarios lo definen de un modo parecido, por ejemplo, el Diccionario de Cambridge (n.d.) explica que se trata de la manera específica de hacer algo. Traducido a la enseñanza de lenguas, el Instituto Cervantes (n.d.) entiende por método "un conjunto de procedimientos [...] para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos [...] y materiales didácticos". De un modo similar, el Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (Richards and Schmidt 2010: 330) lo define como una forma de enseñar la lengua basada en principios y procedimientos sistemáticos a través de una teoría del lenguaje. Asimismo, algunos teóricos, como García-García y Álvarez-López (2017: 524), le confieren más de un significado: "un marco teórico descriptivo y/o prescriptivo para enseñar una lengua, un libro de texto, una técnica que se aplica en el aula (p. ej., un método para presentar vocabulario o explicar el subjuntivo)". La diversidad de definiciones es evidente. Sin embargo, con la llegada del posestructuralismo y las pedagogías críticas, esta ambigüedad en torno al método fue criticada por teóricos como Brown (2002), que afirmaban que el concepto no consideraba la actividad del docente en el aula, lo que Kumaravadivelu (1993) entiende por metodología, ni la distinguía de las prescripciones teóricas. Con esto, el modelo tradicional de entender la enseñanza de L2 entra en crisis.

Como explican Richards y Rogers (2001: 251), el método perseguía la pureza, pero el profesorado tendía al eclecticismo para poder adaptar los postulados teóricos de los métodos al contexto educativo. Esta rectitud, que obligaba al docente a modificar la teoría de acuerdo con las necesidades de los discentes, hizo muy difícil analizar unas diferencias significativas entre los métodos una vez llevados a la clase (Allwright 1991). Además, los creadores de los métodos, en vez de enriquecerlos con los preceptos teóricos de los anteriores, los desechaban y perseguían la validez universal, con lo que oscilaban con frecuencia de un extremo pedagógico a otro y en parte volvían al estudio dicotómico de la enseñanza de lenguas: oralidad/escritura, reglas/práctica sin reglas (Kumaravadivelu 1994). Esto queda ejemplificado en algunos manuales, que aún recogen de manera fiel los principios del mejor método del momento, a veces en respuesta a intereses políticos, económicos y comerciales (García-García y Álvarez-López 2017).

Por otro lado, y como se avanzaba en la introducción, el método "pasa por alto el patrimonio de la experiencia y el conocimiento tácito acerca de la enseñanza que los profesores ya tienen" (Freeman, 1991: 34-35). Los métodos son eminentemente teóricos, con lo que se traspasan de manera artificial al aula; además, la pureza del método no puede atender a la multiculturalidad del aula ni los diferentes niveles, necesidades o motivaciones de los alumnos (Richards 1989). Con el paso del tiempo, el creciente descontento con el método puesto de relieve por estas pedagogías críticas (Brumfit 1984; Prabhu 1990) dio lugar a la era Posmétodo.

El Posmétodo propone un marco pedagógico alternativo al método, que es sistemático, coherente y sigue un sentido práctico fundamentado<sup>2</sup> (Kumaravadivelu 1994, 2003, 2006). Con esto, Kumaravadivelu (1994) busca proporcionar un apoyo conceptual a docentes a partir de investigaciones teóricas y microestrategias que los ayuden a crear su propia alternativa al método, desde la teoría y a partir de su propia práctica. Esta manera de entender la enseñanza de L2 la siguen empleando diversos docentes ELE y EFL, así como investigadores que siguen un enfoque comunicativo (Eusebio Hermira 2015; Ferreira *et al.* 2020; Garzón-Balcázar 2018). Este marco pedagógico flexible, compuesto por las macroestrategias y las microestrategias de Kumaravadivelu (1994, 2003), está guiado por el análisis de la interacción en el aula (Kumaravadivelu 1999), el análisis crítico del discurso (Fairclough 1995; Foucault 1980) y las corrientes de pensamiento postmodernas y postcoloniales (Breckenridge 1993).

Por macroestrategias entendemos pautas generales, formadas a partir de investigaciones teóricas y empíricas, sobre las que el profesor puede desarrollar sus propias técnicas docentes o microestrategias, adaptándolas a situaciones de enseñanza concretas (Kumaravadivelu 1994). Tal y como indica el propio autor, estas estrategias son "neutrales" (si bien esto ha sido rebatido, como veremos más adelante), no por ateóricas, sino porque son flexibles, con lo que no se adhieren a los principios de un único método o teoría sobre la lengua. El marco macroestratégico de Kumaravadivelu (2006) es, por tanto, un eclecticismo informado, definido a partir de principios sistemáticos.

---

<sup>2</sup> *Principled pragmatism*: el docente actúa de manera coherente y sistemática a través de las diez macroestrategias propuestas, siendo capaz de aunar principios metodológicos opuestos si fuera necesario, de acuerdo con las conclusiones que obtiene a partir de su experiencia dentro del aula y su valoración crítica de los distintos modelos metodológicos, sin crear oposiciones binarias entre teoría y metodología, como sucedía con el método.

### 2.3. El Posmétodo de Kumaravadivelu: parámetros

El marco de Kumaravadivelu se remonta a su artículo *Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher*, publicado en 1992, cuando buscaba enriquecer los principios teóricos del método comunicativo con los conocimientos pedagógicos y sociopolíticos de alumnos y profesores, de modo que se tuvieran en cuenta los códigos lingüísticos de cada uno de ellos, así como sus experiencias culturales y educativas, pues serían las definirían los distintos contextos de aprendizaje de la L2. En 1994, Kumaravadivelu habla por primera vez del Posmétodo y define sus principales características en *The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching*. No obstante, no es hasta 2003 cuando publica un libro sólido sobre los principios del Posmétodo, donde incluye las macroestrategias y las microestrategias. Este estado de la cuestión considerará principalmente su libro *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, 2006, por constituir la versión más actualizada del Posmétodo y por hallarse, además, cimentado sobre el análisis del discurso (Kumaravadivelu 1999). En este punto, es importante aclarar que Kumaravadivelu (2006) orientaba el AD hacia el análisis la interacción y la construcción de significados en el aula, y no tanto hacia aspectos como la cohesión o los distintos puntos de vista en la L1 y la L2, como se hace en esta monografía.

El enfoque Posmétodo parte de la práctica exploratoria de Allwright (2000) y el marco tridimensional de Stern (1992), a los que Kumaravadivelu (2006) añade una perspectiva postcolonial y posnacional. Con esto, Kumaravadivelu (2012) tenía por objetivo lograr una enseñanza cimentada en la práctica y que prestase especial atención al entorno local, así como a su diversidad lingüística y cultural. Para desarrollar el Posmétodo, Kumaravadivelu (2003, 2006) tomó como base una serie de parámetros (practicabilidad, particularidad y posibilidad) e indicadores pedagógicos (las funciones de los participantes en el proceso educativo), para plantear un marco macroestratégico. El parámetro de la particularidad se refiere a la adaptación del currículo a las necesidades de los discentes, en función de las posibilidades de los docentes y el contexto educativo, atendiendo a los factores socioculturales, políticos, lingüísticos y educativos que lo definen (Kumaravadivelu 2012). La practicabilidad aboga por que el profesor elabore su propia metodología a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica. Por último, la posibilidad consiste en el reconocimiento y la validación de las voces de los discentes, a la vez que se les ayuda a ser plenamente conscientes de los obstáculos y realidades político-sociales del entorno, para que puedan llevar a cabo acciones sociales transformadoras a través del uso de la lengua.

Esto confiere nuevos roles o indicadores pedagógicos a los integrantes del proceso de enseñanza, que pasan a ejercer un papel más autónomo y crítico que en la era del método (Morínigo-Rodríguez 2024). En este sentido, Kumaravadivelu (2003) explica que la formación del profesorado debe ser bidireccional, en vez de limitarse a la mera transmisión teórica de conocimientos. Es importante proporcionar al docente herramientas para que elabore teorías de aprendizaje a través de la observación del aula. Los discentes también actuarán como investigadores y definirán el proceso de aprendizaje junto al docente, pues la clase de L2 se define como un evento social llevado a cabo por profesores y discentes, que reflexionan juntos sobre la lengua y su aprendizaje (Kumaravadivelu 1999).

Las diez macroestrategias u objetivos generales del enfoque Posmétodo propuestas por Kumaravadivelu en 2003 (al inicio de su investigación, solo presentó cinco) quedan resumidas en la siguiente rueda de la pedagogía, adaptada al español por Abio (2014):

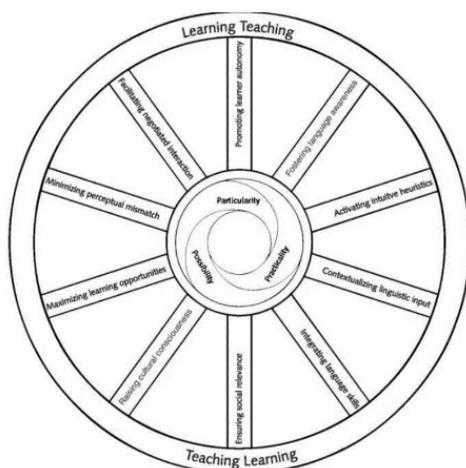


Ilustración 1. Rueda de la pedagogía  
Tomada de Abio (2014), a su vez adaptada de Kumaravadivelu (2003: 41)

Como se observa, los parámetros, que constituyen el eje de la rueda, se complementan con las macroestrategias (los radios), con las que pueden combinarse en una misma técnica docente (Eusebio Hermira 2015). Por último, el perímetro de la circunferencia simboliza el aprendizaje y la enseñanza de L2. Es importante advertir, tal y como indica Kumaravadivelu (2006), que la rueda es adaptable y el número de radios puede ser superior, en función del número de elementos que definan el contexto de aprendizaje. A continuación, ahondamos

en las macroestrategias del Posmétodo de Kumaravadivelu (2003, 2006), que han orientado en este trabajo la propuesta de técnicas docentes a partir del AD.

## 2.4. Las diez macroestrategias del Posmétodo de Kumaravadivelu

Kumaravadivelu propone diez macroestrategias o pautas pedagógicas generales obtenidas a partir de conocimientos prácticos y teóricos que procura no adherir a ningún método concreto, si bien comparten bastantes preceptos con el comunicativo (Moríñigo-Rodríguez 2024), y que sirven al profesor para que diseñe sus propias técnicas docentes o microestrategias, adaptadas a situaciones de enseñanza concretas y las necesidades de un grupo de discentes determinado.

### 2.4.1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje

El docente debe generar oportunidades de aprendizaje en el aula planeadas de antemano, pero también puede desarrollarlas o improvisarlas a medida que los aprendientes responden a las distintas situaciones de aprendizaje. Asimismo, Kumaravadivelu (2006) explica que los alumnos también pueden crear sus propias oportunidades de aprendizaje, por lo que el profesor debe tener en cuenta la interacción en el aula. Las lecciones, a medida que transcurren, deben ajustarse a las necesidades de los discentes y al contexto de enseñanza, por tanto, los docentes deben modificar las programaciones en base a la respuesta de los estudiantes a la progresión del curso. Esto quiere decir que la gestión del aprendizaje la llevan a cabo tanto los docentes como los discentes. Por otro lado, los materiales no deben constituir el eje de la clase, sino actuar como catalizadores de la interacción en el aula, entendida como un evento social entre docentes y discentes (Kumaravadivelu 2003).

A modo de microestrategia, Kumaravadivelu propone fomentar el pensamiento crítico en los discentes a través de preguntas abiertas que indaguen en su opinión sobre eventos pertinentes al contexto social de la L2 (o la L1), con lo que se despierte su interés por la lengua o la cultura a la vez que se da lugar a conversaciones extensas improvisadas. De este modo, Kumaravadivelu (2003) crea oportunidades de aprendizaje que permiten trabajar la interacción oral y la competencia sociocultural.

## 2.4.2. Facilitar la interacción negociada

Pretende lograr interacción de calidad entre docentes y discentes, además de conceder mayor autonomía a estos últimos a la hora de gestionar la comunicación en el aula, de modo que también puedan iniciarla, y no solo el profesor. Kumaravadivelu (2003), basándose en las macrofunciones (ideativa, interpersonal y textual) de Halliday (1985), distingue tres tipos de interacción: la interacción como actividad textual, la interacción como actividad interpersonal y la interacción como actividad ideacional. La interacción textual hace referencia al aspecto formal de la lengua (los rasgos fonológicos, sintácticos y semánticos) y el conjunto de estructuras lingüísticas que posibilitan la comunicación y nos permiten hablar de la estructura y el funcionamiento de esta. La interacción como actividad interpersonal engloba la gestión de la comunicación (estrategias comunicativas, tales como la reparación de la imagen pública del interlocutor, los turnos de habla, etc.), a través de la competencia sociolingüística y discursiva de los hablantes. La interacción ideacional se refiere al contenido del acto de comunicación y la realidad externa o interna de los participantes durante el acto comunicativo (sus sentimientos, opiniones o experiencias).

Para fomentar la interacción negociada, Kumaravadivelu (2003) sugiere conceder a los alumnos mayor control sobre la gestión del aprendizaje y los temas de conversación en el aula. Siguiendo esta línea de pensamiento, el estudio empírico más reciente en ELE sobre el Posmétodo, la tesis de Moriñigo-Rodríguez (2024), propone una microestrategia para una clase de gramática con cuatro discentes universitarios sinohablantes con un nivel C1 de español. En esta actividad, el docente, tomando como base un tema de interés para sus estudiantes, les pide que, por parejas, inventen un programa para un medio de comunicación (la radio, YouTube, Instagram, etc.), y que luego intenten vender su producto al resto de la clase. En este ejercicio, los estudiantes, a pesar de que a veces hablaban en chino, a menudo negociaron la interacción, sobre todo en el plano formal y en el ideacional, pues tuvieron que emplear las estructuras lingüísticas trabajadas en clase, además de proporcionar opiniones acerca del uso de la tecnología en cada país.

El profesor también maximizó las oportunidades de aprendizaje durante las correcciones orales, por ejemplo, a través del parafraseo, para apoyar y alargar el discurso del discente, así como con preguntas abiertas que invitaban al alumno formular hipótesis sobre el significado de las unidades léxicas, los referentes culturales o las estructuras lingüísticas que habían utilizado en su presentación.

Resulta interesante mencionar en este punto que, sin el análisis del discurso que el profesor realizó sobre la interacción en el aula, entendida como un evento social entre discentes y profesor, no le habría sido posible analizar de manera cualitativa en su tesis doctoral qué discursos o actividades fomentaban unas respuestas de aprendizaje más efectivas en los estudiantes ni cuáles desencadenaban mayor interacción o de qué tipo, tal y como ya sugería Kumaravadivelu (1999).

### 2.4.3. Minimizar los desajustes perceptivos

La interacción negociada que mencionábamos más arriba puede resultar exitosa o fracasar por varios motivos; entre los que destacan una mala interpretación del discurso docente por parte de los estudiantes o la falta de conocimientos del mundo o lingüísticos de estos últimos (Kumaravadivelu 2003). Es cierto que los desajustes en la comunicación son inevitables, sin embargo, Kumaravadivelu (2003) explica que, si identificamos su origen, podemos convertirlos en oportunidades de aprendizaje. Para ello, el autor del Posmétodo ofrece una taxonomía de desajustes comunicativos:

- Desajuste cognitivo. Surge de la falta de conocimiento del mundo de alguno de los participantes.
- Desajuste comunicativo. Lo ocasiona la falta de habilidad comunicativa del discente. Incluye el uso de estrategias en la comunicación.
- Desajuste lingüístico. Provocado por el desconocimiento gramatical, sintáctico o pragmático de la L2.
- Desajuste pedagógico. Producido por la mala interpretación de los objetivos de las actividades llevadas al aula.
- Desajuste estratégico. Ocurre cuando el discente utiliza una estrategia para lograr un objetivo de aprendizaje diferente al planeado por el profesor.
- Desajuste cultural. Falta de conocimiento de las normas de la cultura meta por parte del estudiante, lo que le dificulta resolver la actividad.
- Desajuste evaluativo. Forma errónea de autoevaluar el conocimiento lingüístico o rendimiento académico por parte del discente, sin que el profesor lo sepa.

- Desajuste procedimental. El discente resuelve una actividad de un modo que el docente no esperaba.
- Desajuste de la instrucción. Fruto de la incomprensión de las instrucciones proporcionadas por el profesor o el libro de texto.
- Desajuste actitudinal. Derivado de la actitud de los participantes frente al aprendizaje y la enseñanza de la lengua, así como hacia los papeles que cada uno de los participantes desempeña en el proceso.

En lo referido a las microestrategias, dentro del ámbito EFL en Irán, Birjandi y Hashamdar (2014) proponen como técnica docente que los discentes con un nivel de español superior y mejor conocimiento del léxico que se va a cubrir durante la sesión expliquen los conceptos a los compañeros con un nivel lingüístico menor, con lo que se fomente la interacción negociada a la vez que se trabajan los desajustes lingüísticos de manera grupal<sup>3</sup>.

En el ámbito ELE, Moriñigo-Rodríguez (2024) sí lleva a la práctica una actividad para corregir desajustes de instrucción y lingüísticos, preguntando abiertamente a los discentes por su opinión de los contenidos del curso. En su caso, los alumnos le manifestaron sus dudas con respecto a ciertos elementos lingüísticos, como el uso de *cuyo*, además de mencionarle algunos desajustes perceptivos que habían experimentado a lo largo de las clases; por ejemplo, le pidieron que hablara más despacio y que introdujera los contenidos gramaticales de manera más gradual, lo que fue de utilidad al profesor para corregir la programación de futuras clases. Esto nos recuerda a los parámetros de la practicabilidad y la particularidad de Kumaravadivelu (2012), es decir, a que el docente adapte los contenidos y las sesiones a las particularidades del contexto educativo y las necesidades de los estudiantes.

#### 2.4.4. Activar la heurística intuitiva

Para Kumaravadivelu (2003) la heurística o capacidad inductiva de los discentes está directamente relacionada con la gramática. El autor espera que los alumnos descubran de manera inductiva los mecanismos de la lengua, en contraposición a la enseñanza puramente deductiva; entre otras razones, porque esta última

<sup>3</sup> Birjandi y Hashamdar (2014) se inspiran en el capítulo 4 del libro del Posmétodo de Kumaravadivelu (2003).

no favorece la interacción negociada (Kumaravadivelu 2003). Además, las explicaciones exclusivamente basadas en el metalenguaje son más complicadas y menos interesantes para el alumno (Kumaravadivelu 1994). No obstante, Kumaravadivelu (2006: 62) también resalta la importancia de combinar ambas metodologías a través de actividades que pongan el foco tanto en el significado como en la forma, con lo que equilibren lo inductivo con lo deductivo.

A modo de microestrategia, Moríñigo-Rodríguez (2024: 321), con el objetivo de activar el razonamiento inductivo de los estudiantes, les pregunta por el significado de distintas unidades léxicas y les da algunos textos donde aparecen contextualizadas, en lugar de explicar su significado de manera inmediata. Asimismo, cuando deducir el significado de una palabra les resultaba muy difícil, el docente proporcionó frases donde aparecían sinónimos de la palabra desconocida, para no dar la definición del término directamente. Por su parte, Kumaravadivelu (2003) propone un ejercicio de dictogloss, originario de Wajnryb (1990), en el cual los aprendientes deben reconstruir en equipo un breve dictado que ofrece el vocabulario y las fórmulas gramaticales que se van a trabajar en la unidad, para después comparar sus textos con el original a la vez que reflexionan sobre la forma lingüística.

#### 2.4.5. Activar la conciencia lingüística

Kumaravadivelu (2003) distingue entre conciencia lingüística crítica y general. La conciencia lingüística general busca en el discente que preste atención a la forma de la lengua y que reflexione sobre ella, mientras que la segunda hace alusión a las estructuras de poder en el discurso y la sociedad. La conciencia lingüística crítica, aunada a la conciencia lingüística general, constituye para Kumaravadivelu (2003) un ejercicio de concienciación sobre la manutención y la resistencia al poder existente en la L2, así como del conjunto de conocimientos sociolingüísticos necesarios para combatir las desigualdades sociales. Kumaravadivelu (2003) propone como género textual para trabajar la conciencia lingüística el texto periodístico (el mismo que exploraremos en el apartado práctico este trabajo), pues resulta muy útil para tratar los mecanismos lingüísticos (las connotaciones léxicas de las etiquetas discursivas) empleados en la L2 para manipular o sesgar la realidad y jerarquizar ciertos discursos (determinadas ideologías sobre la inmigración).

A modo de microestrategia, Hammouche-Bey (2015) concibe una secuencia didáctica basada en el Análisis del Discurso que aplica a sus clases de Literatura Hispana del Máster de ELE en la Universidad de Orán (Argelia). En concreto, explica la teoría de Greimas (análisis crítico del sujeto, el objeto, el destinador, el destinatario, los ayudantes y los oponentes en la narración) y el cronotopo de Bajtín (1982), para que los alumnos relacionen el género literario, así como los personajes y acontecimientos de la obra, con la realidad histórico-cultural hispana y la construcción ideológica de la identidad en la L2 a través del discurso, así como con los eventos y los problemas sociales correspondientes al marco espacio-temporal de la novela (*La mina* de López Salinas 2013), como el momento del relato, el momento de la enunciación o escritura y el momento de la lectura. Si bien no proporciona explicaciones detalladas de cómo llevó a cabo el procedimiento ni de la interacción en el aula, las respuestas de los discentes fueron muy favorables, pues, tal y como indica el autor, se mostraron más motivados, ya que sus contribuciones eran relevantes para interpretar el texto y la realidad hispana, además, fomentó el debate con los alumnos y los sensibilizó con la realidad de la L2. Como resultado, se mostraron más implicados que en clases de literatura anteriores, que seguían un modelo deductivo tradicional a través de explicaciones teóricas. Esta secuencia didáctica constituye un claro ejemplo de cómo el ACD puede enriquecer las diferentes macroestrategias del Posmétodo.

#### 2.4.6. Contextualizar el input lingüístico.

Para Kumaravadivelu (2003), la competencia discursiva engloba la interpretación y la producción de los fenómenos sintácticos, semánticos, gramaticales y pragmáticos en conjunto. Por ejemplo, la sintaxis explica las relaciones semánticas, que a su vez están condicionadas por elementos pragmático-discursivos. Esto quiere decir que los componentes lingüísticos de un texto nunca pueden llegar a comprenderse plenamente si se estudian de manera individual. Con esto en mente, Kumaravadivelu distingue entre contexto lingüístico, extralingüístico, situacional y extrasituacional.

El contexto lingüístico. Encontramos dos tipos de contexto lingüístico: uno en el nivel oracional (las palabras próximas que analizamos para delimitar el significado de otras) y uno en el nivel interoracional, que es donde Kumaravadivelu (2003) encuadra la cohesión. Como veremos un poco más adelante, Kumaravadivelu (2003) entiende que la cohesión, en línea con el Análisis del Discurso (Halliday y Hasan 1976), puede ser gramatical (referencias, sustituciones,

conjunciones y elipsis) y léxica (hiperónimos, sinónimos, antónimos, encapsuladores anafóricos). La relación resultante de significados entre oraciones da lugar al segundo tipo de contexto lingüístico.

El contexto extralingüístico. Kumaravadivelu (2003) puso el foco en el inglés en este apartado, ya que se refería al uso del acento y la entonación para enfatizar un mensaje o una actitud concretos. No obstante, el acento en español no produciría cambios tan significativos a la hora de interpretar la comunicación. En palabras de Jakobson (1963), serían las funciones fática y expresiva del lenguaje.

El contexto situacional. Engloba todo aquello que otorga significado al acto comunicativo fuera de los elementos lingüísticos o extralingüísticos, como los objetivos comunicativos y los integrantes, así como el momento o el lugar del acto de comunicación (Kumaravadivelu 2003).

El contexto extrasituacional. Alude a los factores socioculturales y político-ideológicos que definen las normas de interpretación de los discursos de las distintas comunidades de la cultura de la L2 (Kumaravadivelu 2003). De ahí la importancia de proporcionar muestras naturales y contextualizadas de lengua a los discentes.

A modo de microestrategia, Moríñigo-Rodríguez (2024: 371) utiliza el suspiro, aunado al lenguaje corporal (expresiones faciales), para animar a los alumnos a reflexionar sobre los posibles contextos situacionales o extrasituacionales en que un hispanohablante lleva a cabo esta acción. En este caso, se trata de una microestrategia de contextualización extralingüística. Por otro lado, David y Poonkodi (2020: 9112) animan a sus discentes a exponer y debatir sus propios estereotipos culturales, con el objetivo de trabajar el contexto extrasituacional. Nótese, no obstante, que esta actividad se llevó a cabo en un aula de enseñanza de inglés (EFL) y no de ELE.

#### 2.4.7. Integrar las destrezas lingüísticas

En línea con el enfoque comunicativo del *MCER* (2021) y el *PCIC* (2006), Kumaravadivelu (2003) explica los inconvenientes de enseñar las destrezas de lengua por separado, resultado de la herencia del método audio-lingual. Como explicábamos en la introducción, el método audio-lingual daba prioridad a los aspectos formales de la lengua frente a los funcionales y seguía un orden rígido

de aprendizaje que imitaba las fases de adquisición de la lengua de los niños: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y producción escrita. En contraposición, Kumaravadivelu (2003) pone de relieve la importancia de trabajar las destrezas en conjunto, pues crea mayores oportunidades de output, la comunicación es más realista y cooperativa y permite activar o reforzar una destreza a través de las otras. Por ejemplo, explica que la lectura resulta muy útil para enriquecer el repertorio léxico y gramatical, así como la destreza de la producción escrita.

A modo de ejemplo, García-Migura (2013) propone algunas microestrategias para un grupo universitario vietnamita con un nivel C1 de español. Este estudio resulta especialmente interesante porque se lleva a la práctica en el aula y porque las actividades repercuten positivamente en la motivación y el aprendizaje de los alumnos, tal y como ellos mismos indicaron. El objetivo de la secuencia didáctica era familiarizar a los discentes con la figura del artista Goya e integrar las distintas destrezas de la lengua a través del aprendizaje cooperativo. Para ello, primero se visualizó la película *Volavérunt* (Bigas Luna 1999), fase durante la cual los discentes debían completar fichas con información sobre los personajes, haciendo deducciones sobre las distintas figuras históricas que aparecían en la película (destrezas auditivas e interacción oral). Después, por equipos, buscaron información sobre el periodo y las figuras históricas que aparecían en ella (comprensión lectora e interacción oral). Al día siguiente, escribieron una carta donde planeaban el asesinato de la Duquesa de Alba (producción escrita e interacción oral). A modo de actividad final, tuvo lugar un juicio donde cada equipo tuvo que utilizar su carta para representar uno de los personajes de la película (abogado, acusación, jurado, juez, etc.). Todo ello sirvió para trabajar el contexto extrasituacional de la L2 a la vez que involucraban la interacción oral, la comprensión auditiva, la producción escrita y la comprensión lectora.

#### 2.4.8. Incrementar la autonomía del discente

En línea con investigaciones ELE actuales que destacan la importancia de fomentar la autonomía del alumno (Bailini 2020; Mideros *et al.* 2020), Kumaravadivelu (2006: 176) explica que la capacidad para aprender de manera autónoma incrementa la autoestima y la motivación, además de que permite aprender fuera del contexto educativo y de manera más eficiente. En concreto, Kumaravadivelu (2003) distingue dos tipos de autonomía, una desde una perspectiva cerrada y otra desde una perspectiva abierta. Desde la perspectiva cerrada, los

profesores deben enseñar al alumno a que aprenda a aprender, sin que dependa necesariamente del entorno educativo, de modo que asuma la responsabilidad de su aprendizaje, por ejemplo, a través de la fijación de objetivos, la capacidad de autoevaluación (mediante un portfolio de lenguas), la planificación del estudio, la resolución de problemas de comprensión, la búsqueda de recursos y la reflexión crítica sobre el aprendizaje.

Dentro de la perspectiva cerrada, Kumaravadivelu (2003) utiliza la taxonomía de estrategias de aprendizaje Oxford (1990) y Ellis y Sinclair (1989: 10) para proponer una serie de microestrategias que fomenten el aprendizaje autónomo. Entre estas técnicas docentes destacan el debatir sobre los distintos modos de aprender la L2 en clase, el preparar actividades que intercalen estilos de aprendizaje diferentes y el explicar a los alumnos los beneficios de un aprendizaje autónomo. En cuanto a los discentes, el profesor puede animarlos a reflexionar sobre qué estilos y estrategias de aprendizaje les resultan más efectivas o menos prácticas, así como a preguntar en qué deben mejorar y crear oportunidades de práctica fuera del aula. Por último, Kumaravadivelu sugiere que los discentes hablen con otros alumnos con un nivel de lengua superior al suyo sobre qué técnicas de estudio les resultan más efectivas (Kumaravadivelu 2003).

Sobre la perspectiva abierta, Kumaravadivelu (2003) explica que los aprendientes de L2 también obtienen autonomía a través del pensamiento crítico, pues les permite abordar realidades sociopolíticas complejas con las que deberán lidiar, además de servirles para comprender distintas perspectivas culturales y modos de ver el mundo, lo que asegurará su integración en las distintas comunidades de hablantes de la L2. A modo de microestrategia, Kumaravadivelu (2006) propone animar a los discentes a traer a clase temas de la realidad político-social de la L2 que les interesen para debatir sobre ellos desde el respeto en clase. Asimismo, Kumaravadivelu sugiere que los discentes analicen de manera crítica su propia manera de construir la identidad a través de la lengua, así como las representaciones que los libros y los materiales llevados al aula hacen de la realidad sociocultural de la L2. Como se observa, esta macroestrategia fomenta no solo la autonomía, sino la competencia de mediación (Consejo de Europa 2021), la tolerancia y la consciencia social.

Además de las ya mencionadas, Kumaravadivelu (2003) propone otras microestrategias relacionadas con la autonomía en el aprendizaje, como los debates en el aula sobre los distintos modos de aprender de las nuevas generaciones, para así ahondar en el contexto extrasituacional de la L2 a la vez que se exploran nuevos

estilos de aprendizaje. Más recientemente, David y Poonkodi (2020) proponen el aula invertida (*flipped classroom*) y la negociación de los criterios de evaluación y de los contenidos entre alumnos y profesores (que los alumnos también escojan los textos o los temas que desean trabajar en clase), para gestionar el aprendizaje entre todos los participantes en el proceso educativo y que los discentes sean conscientes de qué se espera de ellos.

Si bien hasta ahora ningún autor Posmétodo parece haber hecho hincapié en crear técnicas docentes que trabajen la competencia discursiva en ELE, considero que podría resultar especialmente interesante para incrementar la autonomía del discente (*apprendre à apprendre*) y enriquecer esta macroestrategia. Por ejemplo, el análisis guiado de géneros textuales en el aula (cómo se estructura la información por medio de la concatenación temática) ayudará a los discentes a reconocer los atributos formales de los textos y, con el tiempo, serán capaces de reproducir sus rasgos más habituales de manera autónoma (Muñoz-Pérez 2017), lo que les permitirá generar textos coherentes.

#### 2.4.9. Asegurar la relevancia social

En línea con el parámetro de la posibilidad, Kumaravadivelu (2014) entiende por relevancia social la sensibilidad que el docente debe mostrar hacia los elementos contextuales que afectan a la enseñanza y el aprendizaje de la L2, como los factores culturales, raciales, lingüísticos, de género, políticos y sociales que conforman los integrantes del aula. Dicho de otro modo, los alumnos poseen una experiencia previa vital, así como con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que, sumadas a los factores educativos y socioculturales del aula, va a influir en la dinámica del curso. Por tanto, las motivaciones y las experiencias vitales de los discentes serán las que determinen los objetivos de enseñanza.

Kumaravadivelu (2003) también explica que la L2 está conformada por diversos dialectos y minorías étnicas, por lo que, si bien es importante enseñar una variedad estándar de la lengua para asegurar que el discente pueda comunicarse sin dificultad en toda la extensión geográfica de la L2 y se desarrolle económica y socialmente, también se debe prestar atención al dialecto y a la minoría, para establecer conexiones afectivas entre las distintas variedades que constituyen la L2. Siguiendo la línea de pensamiento de Kumaravadivelu (2003), sería interesante que, a la hora de implementar esta macroestrategia, se tuviera en cuenta la siguiente idea de Miras-Páez y Sancho-Pascual (2017), en estrecha línea con

el ACD: aprender la lengua en contexto y sin perder la motivación implica reconocer y respetar la lengua y sociedad metas sin abandonar los valores culturales de la propia. Esto queda bien ejemplificado en la teoría de la psicología transcultural de Berry (2001), expuesta más abajo, donde la aculturación satisfactoria es un proceso doble (de la cultura meta y de la cultura origen):

	GRUPO SUBORDINADO		GRUPO DOMINANTE		
	Grado de mantenimiento y valoración de la identidad cultural				
Grado de valoración y búsqueda de las relaciones con otros grupos	Integración	Asimilación	Multiculturalismo	<i>Melting pot</i>	+
	Separación	Marginalización	Segregación	Exclusión	
	+		-		

Ilustración 2. Modelo de aculturación de Berry  
Tomada de Miras-Pérez y Sancho-Pascual (2017)

En este sentido y dentro de las corrientes poscoloniales de pensamiento de la pedagogía de lenguas, Canagarajah (1999) llevó a cabo un estudio sobre los discentes tameses de inglés en Sri Lanka, tras el cual llegó a la conclusión de que el uso puntualizado de la L1 en el aula, así como la validación de la lengua madre y las opiniones culturales de los discentes, los hizo sentir más motivados y cómodos durante el proceso de enseñanza. Teniendo esto en cuenta, Kumarakavivelu (2003) afirma que el uso de la L1 en el aula posibilita aprovechar los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales de los discentes a la vez que se respeta su identidad sociocultural y lingüística. Por ello, es importante que los materiales de aprendizaje muestren otras culturas del mundo, además de los de la L2.

Una microestrategia propuesta por Moríñigo-Rodríguez (2024) en su estudio empírico con sinohablantes consistía en pedirles que, tras escuchar un reporte sobre el modo en que los españoles usan los medios de comunicación, anotasen aquello que les llamase más la atención, para compararlo después con los hábitos de los usuarios de los medios de comunicación en China. Al valorar la cultura y las aportaciones ideológicas de los estudiantes, el profesor logró establecer una conexión emocional con ellos, además de despertar su interés por la sesión y fomentar la interacción oral en el aula. Esto refleja el modelo de aculturación de Berry (2001) y la macroestrategia de la relevancia social de

Kumaravadivelu (2003) en tanto que la actividad conlleva reconocer, respetar y profundizar en la lengua y sociedad metas a la vez que se les concede importancia a los valores ideológicos y culturales propios. Asimismo, los conocimientos de los alumnos se tienen en cuenta para analizar el discurso, como veremos en la siguiente sección.

#### 2.4.10. Incrementar la consciencia cultural

Kumaravadivelu (1994) explica que la enseñanza de la cultura de la L2 siempre se ha hecho desde la perspectiva del hablante nativo, con el objetivo de que los alumnos desarrollen la competencia sociocultural de este, para expresarse, actuar y pensar como uno. Stern (1992: 216) concede que “uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la cultura es ayudar al estudiante a incrementar la comprensión de la perspectiva del hablante nativo”. Sin embargo, para él, la competencia sociocultural limita la conciencia intercultural de los hablantes, pues obvia que cada alumno tiene distintas percepciones sobre las diferentes culturas, a su vez condicionadas por su clase, su sexo, su género, su etnia y sus experiencias vitales.

Por eso, basándose en la noción del color morado de Robinson (1991) y la tercera cultura de Kramsch (1993), Kumaravadivelu (2003) desarrolla el concepto de conciencia intercultural crítica. En concreto, Kumaravadivelu aboga por desarrollar el pensamiento crítico a través del sistema de valores de los alumnos, en parte determinado por su propia cultura, y enriquecerlo a través de su investigación sobre la cultura de la L2 y exposición a ella. Es lo que Kumaravadivelu (2006) denomina “conciencia cultural global”. En definitiva, el docente y el hablante nativo no serán los únicos informadores culturales, sino también los discentes (Kumaravadivelu 2003).

En línea con el Análisis Crítico del Discurso feminista postestructuralista (FPDA; Baxter 2008), que será la corriente del ACD empleada en este trabajo, esta perspectiva de Kumaravadivelu empodera al discente al permitirle expresar sus opiniones, que son clave para resolver los ejercicios de lengua, con lo que también se aumenta su motivación, y se le convierte en un usuario proficiente y autónomo del idioma, pues se le enseña a leer situaciones culturales —de la L1 o la L2— a través de distintas perspectivas (la suya, la de otros alumnos y la de hablantes nativos, expresada, por ejemplo, en diversos artículos periodísticos) a la vez que se combaten tópicos culturales. Esta retroalimentación de discursos

nos recuerda a los conceptos de polifonía y heteroglosia de Bajtín empleados en el FPDA (Baxter 2003).

A modo de microestrategia, Kumaravadivelu (2003) propone debates en el aula o redacciones sobre contrastes culturales. En esta línea, Moríñigo-Rodríguez (2024: 354) utilizó una unidad de deportes del manual para dar pie a una conversación sobre los distintos deportes que se practicaban en España y en China. Esto maximizó las oportunidades de aprendizaje, pues desencadenó en una conversación improvisada en la que los alumnos proporcionaron información sobre la ética del deporte en China, antes de contrastarla lo que conocían de España, algo que el profesor aprovechó para introducir nuevo vocabulario, realidades culturales de la L1 y corregir algún elemento gramatical.

## 2.5. Líneas y perspectivas del Posmétodo en ELE en la actualidad: la justificación de este trabajo

### 2.5.1. Estudios teóricos sobre el Posmétodo

En el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, encontramos investigaciones sobre el Posmétodo de distinta índole, como estudios empíricos sobre posibles aplicaciones del Posmétodo a EFL (Bautista-Pérez 2017; Ferreira *et al.* 2020; Hooman *et al.* 2021); análisis cuantitativos y cualitativos de las percepciones de los docentes sobre el Posmétodo en contextos de enseñanza específicos, (Fiani y Syaprizal 2018; Scholl 2017; Sönmez y Gürkan 2019), como la enseñanza del idioma inglés a estudiantes universitarios iraníes (Karimvand *et al.* 2016); y críticas hacia el enfoque en aras de mejorarlo de cara al futuro (Hashemi 2011; Islam y Shuchi 2017). Sin embargo, en el universo ELE, las investigaciones sobre el Posmétodo son muy reducidas y, sobre todo, teóricas.

Dentro del espectro teórico, encontramos dos aportaciones recientes, las de García Santa Cecilia (2017) y la de Iglesias Casal (2014), que logran justificar el estudio del Posmétodo en el paradigma educativo actual, ya que establecen similitudes entre sus preceptos teóricos, los de los documentos curriculares más importantes en ELE —el Marco común europeo de referencia (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006)— y el modelo de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2018).

García Santa-Cecilia (2017) explica que, tras la fiebre del método entre las décadas de los sesenta y los ochenta, la globalización y las corrientes de pensamiento posmodernas trajeron un periodo de reflexión sobre los principios teóricos en los que la enseñanza de lenguas estaba asentada. Como resultado, el profesor pasó a desempeñar un papel cada vez más importante dentro de la investigación ELE/EFL, y la lengua comenzó a entenderse a través de los conceptos de multiplicidad, subjetividad, diversidad y variación. Además, surgieron las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje (Chamot *et al.* 1999) y estrategias de enseñanza (Stern 1992), con lo que el discente adquirió también un mayor protagonismo en el proceso educativo. Es en este momento de transición cuando García Santa-Cecilia (2017) percibe la aparición del Posmétodo en ELE.

En concreto, García Santa-Cecilia (2017) establece similitudes entre el parámetro de practicabilidad del Posmétodo, basado en la reflexión del docente, y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2018).

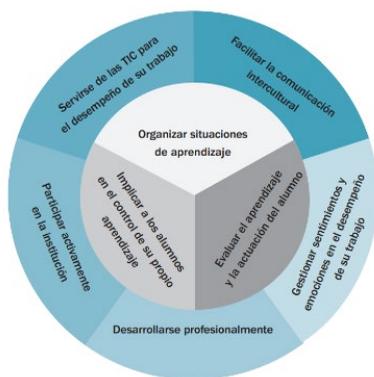


Ilustración 3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras  
Tomada del Instituto Cervantes (2018)

La primera macroestrategia del Posmétodo de Kumaravadivelu (1994: 8), “maximizar las oportunidades de aprendizaje”, se asemeja a la competencia clave “organizar situaciones de aprendizaje”. Esta competencia conlleva “diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos” (Instituto Cervantes 2018: 9), así como “desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos” (p. 13). En una línea parecida, la macroestrategia de “interacción negociada” (Kumaravadivelu 2006) encuentra su homólogo en el documento del Instituto Cervantes

en la sección de “gestión del aula” (p. 14), que pretende fomentar “un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración [...] haciendo uso de procedimientos discursivos” (p.14). Además, García Santa-Cecilia (2017) destaca que tanto en el Posmétodo (interacción negociada, Kumaravadivelu 2003) como en las *Competencias clave del profesorado* se hace alusión a equilibrar el tiempo de habla del docente con el de los discentes.

Por otro lado, la macroestrategia de “promover la conciencia lingüística” (Kumaravadivelu 2006) es muy similar a la competencia que encontramos en el apartado “promover el uso y la reflexión sobre la lengua” del documento del Instituto Cervantes (2018:13). En concreto, esta competencia se incluye en la general de “organizar la situación de aprendizaje”, que implica proporcionar al discente “oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada”, lo que nos recuerda a la macroestrategia de Kumaravadivelu (2003) de contextualizar el *input*. Además, en las *Competencias clave del profesorado* también se incentiva “facilitar la comunicación intercultural” (2018: 19), es decir, que el docente trabaje la conciencia intercultural en sí mismo y en los discentes, como defendía Kumaravadivelu (2003). En este sentido, el Instituto Cervantes (2018:19) subraya que el profesor debe promover la “curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural [...] reconociendo visiones etnocéntricas o estereotipadas en uno mismo o la influencia de la propia identidad cultural”. Por último, el Instituto Cervantes (2018: 8) destaca la importancia de “implicar a los alumnos en el control de su aprendizaje”, lo que se asemeja a la macroestrategia de promover la autonomía del discente de Kumaravadivelu (2003), pues ambas pretenden que el alumno reflexione sobre el proceso de adquisición de la L2, así como ofrecerle herramientas y estrategias para lograr sus objetivos y autoevaluar su aprendizaje.

Tal y como apunta Iglesias (2014), las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes 2018) también se asemejan al modelo de formación docente planteado por Kumaravadivelu (2012b), el denominado modelo KARDS (*Knowing* [aprender], *Analyzing* [analizar], *Recognizing* [reconocer], *Doing* [hacer] y *Seeing* [ver]). Las ideas del libro pueden resumirse de la siguiente manera: el docente debe desarrollar los conocimientos sociolingüísticos propios y del discente, analizar las necesidades del alumno, reconocer su propio sistema de valores y creencias, negociar el ejercicio de la docencia a través del diálogo con los discentes y autoevaluarse a través de la observación de la interacción en el aula. Asimismo, investigadores ELE como García-García y Álvarez-López (2017), en línea con Iglesias (2014) y el documento de *Competencias clave del*

*profesorado* (Instituto Cervantes 2018), explican que el docente debe ejercer un eclecticismo informado y crítico, lo que refleja a su vez el pragmatismo fundamentado del marco macroestratégico de Kumaravadivelu (2003).

Lacorte (2015) identifica un parecido similar entre los principios de la enseñanza comunicativa promovidos por el Consejo de Europa (2002) y el marco macroestratégico de Kumaravadivelu (2006), en tanto que ninguno prescribe unas secuencias didácticas o método concretos, sino que abogan por que sea el docente quien establezca unos objetivos de aprendizaje atendiendo al contexto de enseñanza y que elija uno o varios enfoques de manera coherente y sistemática. Sin duda, esto refleja el parámetro de la practicabilidad de Kumaravadivelu. Por otro lado, Iglesias (2014) observa que la atención a la multiculturalidad dentro del aula que promueve el *MCER*, fruto de la globalización, también refleja el parámetro de la particularidad del Posmétodo. Teniendo todo esto en cuenta, podemos afirmar que el Posmétodo se sitúa dentro de las preocupaciones del paradigma pedagógico ELE actual.

### 2.5.2. Propuestas didácticas teóricas del Posmétodo

Además de estas investigaciones teóricas que contextualizan el Posmétodo en ELE, encontramos una entrada de blog (Eusebio-Hermira 2015) y un artículo de prensa (Romero 2021), ambos redactados por profesores experimentados, que resaltan las ventajas que ofrece el Posmétodo para la enseñanza del idioma español. Eusebio-Hermira (2015) utiliza la rueda pedagógica de Kumaravadivelu (2003) para ilustrar la importancia de que el docente asuma un rol más activo y crítico en la enseñanza, a la vez que destaca la utilidad de combinar, en el caso de la enseñanza gramatical, la atención al significado con la atención a la forma. Por su parte, Romero (2021), con el advenimiento de la COVID-19 y la necesidad de desarrollar la enseñanza en línea, explica lo importante que es para el profesor actualizar sus conocimientos de manera regular y reflexionar sobre sus técnicas de enseñanza para poder adaptarse a nuevas situaciones educativas.

Dentro de las propuestas pedagógicas que he encontrado, destacan dos de Yu (2020), que tienen por objetivo mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes sinohablantes de español por medio del Posmétodo. Tal y como afirma la autora, la enseñanza de la comprensión lectora en China despierta poco interés en el alumnado, pues a menudo en el aula ELE se lee con el único objetivo de mejorar esta destreza, lo que ocasiona desmotivación. En respuesta,

Yu (2020) plantea actividades Posmétodo orientadas a promover la autonomía y la motivación intrínseca en el discente, para hacerle entender que la lectura es, además de una competencia comunicativa, una fuente de conocimiento ideológico, sociocultural e histórico que les otorgará libertad y capacidad de decisión como agentes sociales de la L2. Para ello, propone transitar del análisis lingüístico del texto al análisis crítico y cultural de su contenido, poniendo el foco en párrafos concretos, formulando preguntas de comprensión o pidiendo a los discentes un resumen temático de la lectura.

En su primera propuesta, Yu (2020), para fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo y el pensamiento independiente de los discentes, utiliza el ensayo “La nochebuena de 1836” de Mariano José Larra, periodista español de las primeras décadas del siglo XIX, que es sencillo en la forma, pero requiere una compleja lectura sociocultural. Con estos objetivos en mente, Yu (2020) sugiere que el profesor anime a los alumnos a buscar información sobre el periodo histórico de Larra a través de distintos artículos periodísticos, los cuales deberán traer a clase para debatir. Luego, la autora formula preguntas de reflexión sobre el tono irónico y pesimista del autor a la vez que analiza las formas lingüísticas que utiliza, con lo que también se activen las heurísticas intuitivas de los aprendiente, en las que se relaciona forma con significado). Esta secuencia didáctica se asienta sobre la macroestrategia de incrementar la consciencia intercultural (Kumaravadivelu 2006).

En su segunda propuesta, Yu (2020) utiliza el texto *El Nahual* de Rigoberta Menchú, para trabajar el respeto a lo indígena. La autora recomienda explicar el objetivo de la lectura desde el inicio de la clase, para así evitar posibles desajustes perceptivos (Yu, 2020). Asimismo, para relacionar esta realidad con la cultura china y así despertar un mayor interés en los alumnos, Yu (2020) propone que los discentes investiguen, a través de artículos periodísticos, en qué consiste el Premio Nobel de la Paz y por qué se otorga —en 1992 se entrega a Menchú este premio—, ya que ese mismo año el premio Nobel de Literatura se entrega al escritor chino Mo Yan. De nuevo, la autora trabaja la consciencia intercultural de los estudiantes.

En línea con el Posmétodo, la primera propuesta de Yu (2020) también promueve la autonomía del discente, ya que este debe seleccionar bastantes de los materiales que se van a trabajar en clase, además de buscar información sobre el evento sociocultural del texto en los medios de comunicación y analizar los elementos lingüísticos más empleados por el autor para marcar la ironía. Por

otra parte, Yu (2020) logra trabajar la relevancia social que defiende Kumaradivelu (2006), pues ahonda en los derechos indígenas y da a conocer esta realidad a los discentes mediante artículos de prensa chinos e hispanos, con lo que los alumnos pueden contrastar la realidad entre ambos países. No obstante, la propuesta de Yu (2020) es teórica, no se ha llevado a la práctica y no hace mención específica a las macroestrategias de Kumaradivelu (2006); solo afirma basarse en el Posmétodo.

### 2.5.3. Propuestas didácticas del Posmétodo llevadas a la práctica

En línea con la investigación reciente de Moríñigo-Rodríguez (2024), la labor bibliográfica que se ha llevado a cabo para esta monografía sugiere que el Posmétodo en ELE continúa estancado en la esfera teórica, pues la mayoría de las propuestas didácticas que se exponen a continuación no incluyen datos específicos sobre el modo en que se ha implementado el Posmétodo en el aula. Con todo, encontramos algunas que se han llevado a la práctica, como el estudio cuantitativo de Riutort y Pérez (2010), la unidad didáctica de García-Migura (2013) y la tesis doctoral de Moríñigo-Rodríguez (2024). La última resulta especialmente interesante por ser bastante reciente, además de ser la primera en considerar cuantitativamente las opiniones de los discentes sobre la implementación del Posmétodo en el aula ELE y ofrecer un análisis cualitativo de la interacción en la clase, por medio del Análisis del Discurso si bien el autor no utiliza este término, con el que evalúa la utilidad de su implementación a través de la efectividad de diferentes técnicas docentes concretas que describe en detalle.

Riutort y Pérez (2010) recurre al Posmétodo para estudiantes sinohablantes de Derecho de la Universidad de Xiangtan (China), cuyos estudios tienen un convenio de con la Universidad de León (España). Este estudio resulta interesante por ser la primera propuesta didáctica Posmétodo llevada a la práctica en ELE y porque los discentes dieron valoraciones muy positivas; sin embargo, el autor no especifica cuál era el método de enseñanza previo ni cómo implementó el Posmétodo más allá de que, siguiendo un enfoque por tareas, negoció una macro tarea con los discentes (macroestrategia negociación de la interacción) en la que debían comparar ciertos aspectos del sistema legal chino con el español trabajando por equipos en el aula (macroestrategia de minimizar los desajustes perceptivos). Después, también por equipos, los alumnos resumieron los contenidos trabajados en clase, que corregiría el docente más tarde (macroestrategia de fomentar la autonomía del discente). A pesar de todo, esta es la primera

propuesta Posmétodo en español y, además, resultó muy efectiva, pues los propios discentes indicaron que se sentían más motivados. En concreto, los alumnos llamaron la atención sobre los beneficios de trabajar en equipo de manera autónoma, intercambiar puntos de vista en clase y negociar los contenidos de la sesión con el profesor.

La propuesta de García-Migura (2013) también combina el Posmétodo con el enfoque por tareas en un contexto asiático universitario vietnamita. Aquí el autor sí que proporciona algunos detalles sobre las técnicas docentes empleadas en la secuencia didáctica que propone, las cuales están fundamentadas en el aprendizaje cooperativo. La secuencia didáctica se desarrolla de la siguiente manera. Antes de proyectar la película *Volavérunt* (Bigas Luna 1999) en clase, el profesor reparte a varios grupos de alumnos una ficha con el retrato de un personaje de la película. Acto seguido, los alumnos deberán buscar información sobre el periodo histórico y los personajes en Internet. Durante la proyección de la película, los discentes tendrán que completar las fichas, que contienen vacíos de información, sobre el desarrollo de la trama. Después, adoptarán el papel de un personaje y, por equipos, escribirán una entrada de blog donde fingirán planear el asesinato de la duquesa de Alba. La actividad final consistirá en simular un juicio donde cada equipo representará un papel diferente (abogado, acusación, jurado, juez, etc.) y se declarará culpable del asesinato a uno de los equipos. Para finalizar, el profesor repartirá un cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica. Esta secuencia es interesante porque fomenta el aprendizaje autónomo, la integración de destrezas y la contextualización del input, como ya describíamos en detalle en el apartado anterior del Posmétodo.

Por último, encontramos la propuesta de Moríñigo-Rodríguez (2024), que implementa el Posmétodo de manera empírica y a través de las distintas estrategias de Kumaravadivelu (1993, 2003, 2006) a dos grupos de discentes sinohablantes del Centro Complutense para la enseñanza de español de la Universidad Complutense de Madrid. El primer grupo está integrado por cuatro alumnos con un nivel C1 de español que asisten a clases de léxico y gramática, mientras que el segundo lo componen cinco alumnos asiáticos de diferente nacionalidad con un nivel B2. Estos últimos van a clases de refuerzo gramatical. Empleando el Análisis del Discurso y la categorización temática desde una perspectiva etnográfica, el autor analiza y clasifica la interacción en el aula entre discentes y profesor y discentes, con el objetivo de evaluar la utilidad del Posmétodo, macroestrategia a macroestrategia. Para recopilar el material, el investigador

utilizó una grabadora de audio. Entre los resultados más notables, encontramos los siguientes, en función de las macroestrategias empleadas.

Maximizar las oportunidades de aprendizaje. El docente aprovechó las intervenciones de los discentes para hacer preguntas abiertas relacionadas con el tema que ellos iban proponiendo y de ese modo poder alargar la producción oral de los alumnos, además de introducir vocabulario nuevo, corregir errores gramaticales o léxicos de manera indirecta y generar pequeños debates en clase, por ejemplo, el docente preguntó a los alumnos cuáles eran las aplicaciones móviles que más utilizaban en China antes de pasar a compararlas con las más utilizadas en España, a la vez que animaba a los alumnos a dar sus opiniones acerca de la tecnología en cada país.

Reducir los desajustes perceptivos. El docente pidió a los alumnos que diseñasen una aplicación móvil y que explicaran su función al resto de la clase, con el objetivo de practicar la expresión oral. En este contexto, al final de una de las presentaciones, como el profesor no había entendido muy bien lo que quería decir uno de los alumnos, le preguntó si podía volver explicar el concepto. Esto dio lugar a una intervención extensa por parte del discente, quien, con el apoyo del profesor, logró que tanto él como el resto de la clase le entendieran mejor. Es mi opinión que esto también podría servir al docente para enseñar estrategias de reformulación a los alumnos (la paráfrasis, la sinonimia, etc.). Por otro lado, el profesor aprovechó la oportunidad para explicar el uso de ciertas expresiones que intentó utilizar el alumno, pero no sabía cómo decir: *poner en contacto con*, con lo que también maximizó la oportunidad de aprendizaje.

Aumentar la conciencia intercultural. El docente formuló preguntas contrastivas entre la cultura china y la española; por ejemplo, preguntó por las diferencias entre los sistemas de calefacción y las aplicaciones móviles entre un país y otro. Con esto logró establecer un vínculo afectivo entre la L1 y la L2. Entretanto, el profesor aprovechó para corregir expresiones gramaticales y léxicas o proporcionar vocabulario nuevo a los estudiantes.

Activar el conocimiento intuitivo. El profesor modificó la manera de presentar las reglas gramaticales de las oraciones de relativo en el manual (*Uso de la gramática española: avanzado*), que seguía un estilo de aprendizaje deductivo tradicional: primero se introduce la norma y después el estudiante debe realizar ejercicios de repetición (secuencia PPP o método audio-lingual). En cambio, el docente proporcionó unas viñetas con imágenes que representaban distintas

situaciones comunicativas y bajo las que escribió unas oraciones de relativo que los discentes tuvieron que relacionar con la norma adecuada que aparecía en el libro para crear este tipo de oraciones: los pronombres *cuyo/a*, *cuyos/as*; el pronombre átono *lo*; indicativo, y subjuntivo. Si bien esto planteó mayor dificultad para los aprendientes que el método deductivo tradicional, cuando el profesor cambió la dinámica individual del ejercicio a una grupal, el aprendizaje fue significativo y los discentes lograron trabajar de manera autónoma.

Fomentar el aprendizaje autónomo. A modo de microestrategia, el profesor preparó un ejercicio de dictado para los discentes, quienes debían tratar de copiar el texto de la manera más fiel posible. Al acabar, resolvieron dudas en gran grupo sobre el significado de las distintas palabras y expresiones del texto. Después, el profesor preguntó si habían percibido algún elemento gramatical en especial durante el dictado, a lo que los alumnos respondieron que el texto contenía oraciones de relativo. Acto seguido, el docente pidió a los alumnos que comparasen sus oraciones de relativo con las del texto original, para observar si había diferencias y si habían aplicado bien la norma. Esta actividad, además de fomentar las heurísticas intuitivas de los discentes, les concedió autonomía y les permitió autoevaluarse.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, podemos afirmar que la tesis de Moríñigo-Rodríguez (2024) constituye un referente actual y de gran utilidad para los docentes ELE que deseen implementar el Posmétodo en el aula, pero que no sepan cómo, pues el autor propone técnicas docentes concretas a través de las diez macroestrategias de Kumaravadivelu (2003), algo que no se había hecho antes en la didáctica del español. Además, Moríñigo-Rodríguez (2024) propone actividades de vocabulario y gramática, cuando lo habitual hasta entonces había sido utilizar el Posmétodo para trabajar la competencia sociocultural (García-Migura 2013; Yu 2020). En definitiva, este trabajo resulta especialmente interesante porque, tanto en ELE como en EFL, la mayoría de los estudios han sido hasta ahora teóricos o sobre las perspectivas del profesor sobre el Posmétodo (Fathi y Hamidzadeh 2019; Fiani y Syaprizal 2018; Kandel 2019).

Como se ha podido observar, las diferentes propuestas didácticas aquí mencionadas están orientadas hacia un enfoque discursivo donde los géneros textuales cobran un importante protagonismo; de hecho, la mayoría de estos docentes llegan a utilizar, sin mucha especificidad, el Análisis Crítico del Discurso para resolver las diferentes actividades, sobre todo las de comprensión lectora. Siguiendo esta línea, la presente monografía tiene por objetivo enriquecer las

propuestas didácticas aquí examinadas aportando herramientas y actividades concretas que sirvan para analizar el discurso de manera crítica en relación con sus rasgos formales, con lo que se ayude a desarrollar la competencia discursiva de los discentes ELE más allá de las destrezas de competencia lectora (Yu 2020) y producción oral (Moríñigo-Rodríguez 2024), de modo que se enriquezca la competencia intercultural crítica de los alumnos, además de mejorar su capacidad de interpretar y producir textos en la L2 siendo plenamente conscientes de los matices de su realidad cultural y político-social. Para ello, primero se expondrán los problemas más recurrentes que presentan el tratamiento del Posmétodo, el Análisis del Discurso y la competencia discursiva en el aula ELE.

## **2.6. Algunas limitaciones de las macroestrategias de Kumaravadivelu y posibles nuevas vías de investigación para desarrollar la competencia discursiva del alumno ELE a través del Análisis del Discurso y el Posmétodo**

El Posmétodo de Kumaravadivelu (2006) propone una serie de principios pedagógicos o macroestrategias junto a una serie de técnicas docentes o microestrategias que guían a los profesores en la selección de preceptos teóricos de manera coherente y sistemática durante el desarrollo de sus clases a la vez que se involucran personalmente en la definición de sus pedagogías y la creación de sus actividades. Junto a esto, para los profesores, una de las cualidades más positivas del Posmétodo (Fathi y Hamidzadeh 2019; Islam y Suchi 2017) es que, siguiendo las corrientes posmodernistas de pensamiento que surgen en los años ochenta, aborda el contexto (extra)lingüístico en un sentido más amplio que el método comunicativo, pues entiende la clase como un evento social entre discentes y profesores (macroestrategia de la relevancia social; Kumaravadivelu 2006), lo que facilita la interacción negociada y el análisis los factores político-ideológicos que construyen el discurso dentro y fuera del aula (contexto extrasituacional, Kumaravadivelu 2006).

En esta misma línea, los docentes ven con buenos ojos que el Posmétodo conciba al alumno como un agente social con capacidad crítica y autonomía de aprendizaje (Fiani y Syaprizal 2018; Kandel 2019). Sin embargo, el Posmétodo también presenta ciertas limitaciones. Por eso, a través de las críticas de docentes e investigadores, expondré algunos de los huecos en la literatura existente sobre el Posmétodo, así como posibles maneras de mejorar este enfoque a través de la disciplina del Análisis del Discurso, por un lado, desde su vertiente

crítica y, por otro, desde su vertiente más formal, esta última en estrecha relación con la Gramática del Discurso.

### 2.6.1. El ejercicio del pensamiento crítico en el aula: el Posmétodo no es realista

Motallebzadeh *et al.* (2017) explican que el Posmétodo sobreestima la libertad del profesor para tomar decisiones sobre las programaciones didácticas, así como su capacidad para teorizar la pedagogía al nivel de los lingüistas investigadores. De igual modo que el método no tenía en cuenta la realidad de los discentes, el Posmétodo no tiene en cuenta la realidad de los profesores. Cuando nos alejamos de los países occidentales del primer mundo, nos damos cuenta de que los docentes no siempre tienen la libertad que desearían para ejercer una crítica hacia la cultura o la sociedad de la L2 (o la L1). Hay ciertos temas, como el matrimonio homosexual, la pena de muerte o la transexualidad, que no están bien vistos en algunas culturas, tal y como indica Akbari (2008) tras analizar la implementación del Posmétodo en una clase universitaria iraní, por lo que los docentes a menudo optan por manuales que ofrecen perspectivas asépticas de la realidad (Morales-Vidal y Cassany 2020). Sin ir más lejos, la propuesta de Moríñigo-Rodríguez (2024) aquí analizada centraba los debates orales en temas alejados de la realidad ideológica o las jerarquías discursivas existentes en la L2, como la tecnología o los deportes.

Por otro lado, si bien es cierto que los docentes deben actualizar con regularidad sus conocimientos y desarrollar alternativas pedagógicas propias, no siempre tienen el tiempo ni los conocimientos necesarios para hacerlo (Zokaeieh y Fakhri-Alamdari 2018). Diferentes estudios (Fahti y Hamidzadeh 2019; Kandel 2019) sobre las perspectivas de los docentes sobre el Posmétodo señalan que, aunque en menor grado de lo que les sucedía con el método, experimentan dificultades para trasladar a la práctica las macroestrategias del Posmétodo (Kumaravadivelu 2003), de hecho, solo los docentes más formados y con una perspectiva más reflexiva hacia la enseñanza aplican el Posmétodo con regularidad en sus clases. Esto se debe en parte, como señalan Karimvand *et al.* (2016), a que la formación que reciben los profesores tampoco fomenta el pensamiento crítico y también ignora los aspectos sociopolíticos de la L2. Además, el currículo del centro con frecuencia ejerce una presión sobre el profesor para que ajuste los contenidos de la enseñanza a los exámenes oficiales, con lo que salirse del

currículo es difícil si se pretende cumplir con los objetivos educativos del centro (Fiani y Syaprizal 2018).

Por otro lado, estimular el pensamiento crítico del modo en que lo hace Kumaravadivelu (2006), en línea con el Análisis del Discurso de Fairclough (1989) y Foucault (1980) de los años noventa, puede resultar problemático para el docente. Esta perspectiva implica, más que el estudio de la construcción del poder en el discurso, cómo se pueden desafiar estas estructuras desde el lado oprimido, lo que puede llegar a poner en riesgo el puesto de trabajo del docente. Además, tal y como apuntan analistas del discurso feministas postestructuralistas (FPDA) contemporáneas como Baxter (2003), esta corriente del ACD, al posicionar como dominante el discurso marginal, crea una nueva jerarquía de poder que requiere una nueva deposición. Dicho de otro modo, el Análisis del Discurso tradicional no se limita a exponer diversas realidades; es decir, no es objetiva, al igual que no lo es el Posmétodo. Desde la perspectiva del FPDA, el objetivo de analizar el discurso debería ser proporcionar puntos de vista diversos sobre un mismo suceso, para que el alumno pueda explorar el mundo con libertad, a la vez que se da cabida a voces silenciadas hasta el momento, sin crear nuevas jerarquías de poder (Baxter 2008) y, por tanto, sin comprometer el puesto de trabajo del docente.

La perspectiva crítica de Kumaravadivelu sobre el discurso (Fairclough y Wodak 1997; Foucault 1980), al privilegiar la postura de un discurso marginal, crea nuevas oposiciones binarias (la mujer es oprimida y el hombre es opresor) que son más propias del estructuralismo lingüístico que de la corriente posmodernista actual en el paradigma de la enseñanza de lenguas; sin embargo, esto no ofrece una visión realista ni objetiva del mundo. Tal y como apunta Talbot (2005), que se enmarca en la corriente FPDA, un mismo hablante, en línea con el concepto de *polifonía textual* de Bajtín (1989), puede ocupar una posición de poder y de subordinación al mismo tiempo, en contextos y momentos concretos.

De acuerdo con esta perspectiva, el discurso en el aula de idiomas es entendido como un conjunto de voces (la de los hablantes, sus experiencias e instituciones que afectan a las perspectivas de cada uno de ellos) donde convergen intereses, perspectivas del mundo y relaciones de poder. Esto quiere decir que debemos proporcionar al discente puntos de vista diversos, dentro del límite que nos permita el contexto educativo, y partiendo de los intereses y motivaciones de los estudiantes. Además, podemos dar voz a discursos silenciados hasta el momento dentro de la L2 (y otras lenguas/culturas); así como retirar, hasta donde

podamos, el tabú de las complejas realidades político-sociales de la L2 con las que tendrá que lidiar el estudiante. Solo sensibilizándolos a estas realidades podrán entenderlas y actuar desde la empatía. Por ejemplo, a partir de testimonios del pasado (v.g., el periodo de las dos Españas y la Guerra Civil), podemos hacerles entender el presente (nuestra situación política actual), de modo que puedan participar como agentes sociales plenamente conscientes en la realidad político-social de la L2. No es nuestra labor influenciar su opinión o entrar en polémicas, pero sí proporcionarles discursos donde múltiples opiniones y puntos de vista convergen, para que puedan comprender la realidad en su totalidad desde distintos puntos de vista (el bando republicano y el bando nacional), discursos (*Mundo Obrero* y *ABC*) y sucesos (el bombardeo de Guernica, los sucesos de Casas Viejas, la Revolución de 1934, la masacre de Badajoz, etc.).

Para ejemplificar la utilidad del FPDA, expondremos un caso llevado a la práctica en el paradigma EFL, la cual podría utilizarse para enriquecer el Posmétodo. En concreto, esta actividad se podría aplicar a la macroestrategia de la relevancia social de Kumaravadivelu (2006). Kamada (2009) analiza la construcción del discurso mestizo en el aula EFL por seis chicas adolescentes de entre doce y quince años, las cuales son mitad japonesas y mitad inglesas. Durante tres años, Kamada (2009) observa que las niñas, dada su condición mestiza, sufrían acoso por parte de sus compañeros, sin embargo, las participantes en el estudio no siempre ocupaban una posición de inferioridad, a veces, ocupaban posiciones de poder y de marginalización al mismo tiempo, por ejemplo, las niñas utilizaban la palabra despectiva japonés *hamideru*, que en español significa “diferente”, para darle nuevas acepciones positivas al término desde el punto de vista de una supuesta superioridad étnica: eran blancas y por tanto más atractivas, de acuerdo con el canon de belleza japonés y occidental, además de más cultas que sus compañeros japoneses, pues tenían padres de origen inglés, en principio mejor educados, con lo que pensaban que estaban más capacitadas para obtener un buen puesto de trabajo que el resto de sus compañeros.

Si bien el docente podría no tener el tiempo ni las ganas de convertirse en un experto en FPDA, sí que puede analizar las distintas posturas discursivas que adoptan sus alumnos dentro del aula apoyándose en esta filosofía de análisis, con lo que fomente el respeto y la validación de los diversos puntos de vista que existen dentro y fuera del aula. Sin ir más lejos, en la situación de Kamada (2010), el profesor, al ser consciente de esta interacción y flujo de poder en el discurso dentro del aula, podría pedir a los alumnos que escriban dos redacciones en sesiones diferentes. En la primera sesión podrían redactar un texto sobre

cómo les gustaría que les recibieran en un instituto de un país extranjero y en la segunda, sobre qué dificultades podría experimentar un alumno extranjero recién llegado a un instituto japonés. Al finalizar, el docente puede corregir la actividad en gran grupo con los alumnos, permitiéndoles exponer sus puntos de vista y haciéndoles reflexionar sobre sus propios estereotipos a la vez que se trabaja la interacción oral.

Esto no solo estimula la reflexión y la tolerancia, sino que abre la mente a distintas formas de pensar. Además de trabajar la inteligencia emocional y la relevancia social (Kumaravadivelu 2003), se pueden repasar estructuras gramaticales (el condicional, el subjuntivo, los verbos de opinión, etc.) y expresiones léxicas concretas, prestando especial atención a cómo se emplean para marcar la diferencia y la superioridad étnica. Por ejemplo, podemos preguntar al discente: ¿qué connota la expresión “ser de color” tan empleada en español? La utilizamos para no ser racistas, pero ¿no implica al mismo tiempo que existe una condición racial o un color neutros? Teniendo esto en cuenta, el ejercicio propuesto es interesante porque no compromete el trabajo del docente, integra las destrezas lingüísticas y fomenta el respeto y la armonía en el aula, lo que repercutirá positivamente en la dinámica del resto del curso.

En las distintas secciones prácticas se ofrecerá una recopilación de técnicas docentes llevadas a la práctica que, si bien no utilizan el FPDA explícitamente, sí que se basan en la mayoría de sus postulados teóricos y, por tanto, pueden contribuir a superar las barreras que hasta ahora han experimentado los docentes para aplicar el Posmétodo en el aula desde una perspectiva crítica y analítica, teniendo en cuenta, además, esferas concretas de la competencia discursiva, como la progresión temática y las etiquetas discursivas. A continuación, se expone otro de los principales problemas que experimentan los docentes para aplicar el Posmétodo a ELE.

### 2.6.2. Las macroestrategias y los parámetros del Posmétodo son demasiado abstractos

En línea con lo expuesto en el apartado anterior, Hashemi (2011) y Akbari (2008) explican que las macroestrategias del Posmétodo no son tan neutrales como en un principio afirmó Kumaravadivelu (1994), pues, aunque ofrecen un planteamiento pedagógico menos prescriptivo que el método, derivan de la enseñanza comunicativa y las corrientes de pensamiento posmodernas de los años

noventa (la deconstrucción, la reflexión, la subjetividad), con las que comparten preferencias y algunas desventajas. El Posmétodo (Kumaravadivelu 2006) está caracterizado por una particular sensibilidad hacia el contexto sociocultural — en el aula y fuera de ella— y el flujo del poder en el discurso, como ya indicamos. Aunque a través de esta perspectiva Kumaravadivelu (2003) pone el foco sobre el discente, el multiculturalismo y el pensamiento crítico, que son indispensables para que los alumnos se conviertan en usuarios proficientes de la lengua y con capacidad de actuación, no especifica qué conocimientos deberían poseer los profesores sobre la forma lingüística (la gramática, el modo de enseñar vocabulario), los modos de evaluar, autoevaluarse, o qué elementos lingüísticos deben enseñarse con más prioridad que otros. Kumaravadivelu (2012) manifiesta una clara preferencia por ofrecer estrategias centradas en el significado y la interculturalidad, pero no la forma. Por ejemplo: ¿cómo debemos analizar el discurso? o ¿qué partes de este?

Tal y como apunta Moríñigo-Rodríguez (2024), los docentes prefieren los libros de texto al método o al Posmétodo, por lo abstractos que resultan y la falta de tiempo para diseñar o adaptar materiales los sus preceptos teóricos de aquellos. Algo similar sucede con los documentos curriculares, el *PCIC* y el *MCER*, herramientas que plantean dificultad para seleccionar los contenidos y crear programaciones, dada su extensión y compleja organización. Por otro lado, Sharmin y Elius-Hossain (2020) señalan, en el ámbito de EFL en Bangladesh, que el Posmétodo no se enriquece todo lo que podría de la experiencia práctica de los docentes, ya que no aborda elementos pragmatolingüísticos concretos. Como ya hemos dicho, las macroestrategias de Kumaravadivelu (2006) no prestan atención a la enseñanza del vocabulario ni a la cohesión textual (Moríñigo-Rodríguez 2024), a pesar de lo difícil que todavía resultan de aprender para los discentes de ELE, tal y como han puesto de manifiesto docentes y lingüistas como Duque (2021) y Marchesi (2018).

Hasta ahora, los marcadores del discurso han desempeñado un papel crucial en para trabajar la cohesión y la coherencia en ELE, pues son esenciales para elaborar inferencias discursivas y hablar con naturalidad. Como resultado, han comenzado a investigarse desde perspectivas cada vez más diversas: la anticortesía verbal (Martín- Luna 2022), la prosodia (Uceda-Leal 2022) y las diferencias sociopragmáticas de los marcadores discursivos entre lenguas (Flores-Requejo 2019). En consecuencia, los marcadores se trabajan más que nunca en manuales ELE y gozan de gran importancia a la hora de evaluar la coherencia en los

exámenes DELE, lo que se ha traducido, en ocasiones, en su sobreuso por parte de los alumnos (López-Ferrero y Martín-Peris 2013).

Sin embargo, como apunta Regueiro-Rodríguez (2019), la coherencia textual no solo depende del conocimiento del mundo y pragmático del estudiante, sino de su capacidad para utilizar mecanismos de cohesión y esquemas de organización textuales, como la progresión temática, o elementos referenciales, tales como las anáforas léxicas, que vienen determinados por las tradiciones retóricas de cada lengua. A pesar de ello, la cohesión, entendida como el conjunto de mecanismos formales empleados para relacionar un enunciado con el anterior y referirnos a elementos concretos del texto (Muñoz-Pérez 2017), apenas ha recibido atención de manera explícita en el Posmétodo o en ELE, ni siquiera en el *PCIC*, el *MCER* o los manuales de ELE, sobre todo desde los puntos de vista léxico y discursivo (Seseña-Gómez 2023). Por ejemplo, el Instituto Cervantes proporciona la definición de progresión temática dentro de su diccionario de terminología ELE, pero no profundiza en los tipos que existen, los mecanismos cohesivos que la conforman ni la incluye dentro de los objetivos o los contenidos del *PCIC*.

Es bien sabido que tanto la falta de conocimiento del mundo como de las convenciones de organización textual de los sistemas retóricos de las comunidades de hablantes provocan falta de coherencia y cohesión textuales (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero 2019). Con todo, no es hasta el año 2020 cuando el Consejo de Europa (2020: 153) incluye las competencias discursiva, funcional y organizativa dentro de la pragmática en el *MCER*. Como apunta Zulaica-Hernández (2024), si bien la lengua se compone a partir de unidades supraoracionales, los enfoques comunicativos hasta ahora casi siempre se han centrado en unidades lingüísticas inferiores al texto, con lo que ha predominado el estudio de la oración, sin que el léxico y la gramática se trabajen a nivel discursivo para fomentar la cohesión y la coherencia, a pesar de que sobre ellas se basa el éxito en la producción y la interpretación del discurso (Duque 2021a).

En este contexto, algunos analistas del discurso contemporáneos (Borreguero-Zuloaga 2018; Duque 2021b; Marchesi 2018) han reparado en la falta de modelos para enseñar la distribución de la información en el texto y han destacado, entre otros, la utilidad de enseñar la progresión temática -hasta ahora rara vez trabajada a nivel supraoracional-; por ello, este trabajo abordará distintas técnicas docentes que puedan incluirse en el Posmétodo para practicar el tema y el rema en ELE, así como las expresiones encapsuladoras anafóricas y los sustantivos deverbales (morfología derivativa) utilizados para trabajar la cohesión

textual desde la perspectiva del Análisis del Discurso. Con esto se espera que el docente ELE trabaje, a través de técnicas docentes concretas y con un sentido práctico fundamentado, la coherencia y la cohesión textuales a partir del análisis de los mecanismos cohesivos, de modo que el alumno sepa como introducir información nueva o referirse a información previa, ocultar y atribuir autoría o poner énfasis, a través de un género textual concreto, en este caso, el periodístico.

Para cumplir los objetivos mencionados en este apartado, primero se trazará un breve recorrido histórico del Análisis del Discurso, para contextualizar su utilidad en el aula de lenguas extranjeras centrada en el discente. Si bien su mayor desarrollo ha tenido lugar hasta ahora en países anglosajones como Estados Unidos y Reino Unido y árabes como Marruecos, Turquía y Arabia Saudí, se colocará el foco sobre las propuestas llevadas a ELE. Se hará, por tanto, un acercamiento teórico al tratamiento que ha tenido el Análisis del Discurso en el aula y la investigación ELE a lo largo de su evolución metodológica de esta disciplina, y se destacará, a través de propuestas prácticas aplicadas a géneros textuales concretos (el texto periodístico) su utilidad dentro del aula de lenguas extranjeras desde el punto de vista pedagógico del Posmétodo.

A modo de objetivos específicos, se explorará la utilidad del Análisis Crítico del Discurso (perspectiva enunciativa) y del Análisis del Discurso de carácter descriptivo (perspectiva funcional), este último influido por la Gramática Descriptiva, para trabajar la coherencia y la cohesión textuales a través de distintos mecanismos referenciales (léxicos y gramaticales) que sirven para marcar el tema y el rema dentro del discurso. Asimismo, se reflexionará sobre las carencias que hasta ahora han tenido las aplicaciones del Análisis del Discurso en el aula ELE. Por último, se tratará de reconciliar los dos enfoques propuestos -el Análisis Crítico del Discurso y el Análisis del Discurso descriptivo- a través del Posmétodo, ya que hasta ahora a menudo se han estudiado por separado, con el objetivo de proponer futuras líneas de investigación que establezcan, a través de esta disciplina, un nexo entre forma lingüística, función dentro del género textual (en concreto, en este trabajo se analizará el texto periodístico) y comunidad de habla.

### 3. Análisis del Discurso en L2 y ELE

El concepto de discurso se remonta a la tradición filosófica del latín *discursus*, la cual ya aludía a una serie de palabras con coherencia gramatical y lógica mediante las cuales se podía expresar el pensamiento. Desde entonces, la palabra discurso ha tenido múltiples significados, desde la *parole* de Saussure (1916), que surge de la dicotomía lengua-habla; pasando por el conjunto de reglas que rigen la distribución temática en los textos; hasta la manifestación oral de la lengua, en contraposición al texto, entendido en un primer momento como su versión escrita (Maingueneau 1976). Hoy, texto y discurso se usan indistintamente (Cassany 1994; Martínez 1997), pues el enfoque pragmático que trajeron los años sesenta, como apunta Van Ek (2008), sumado al desarrollo de disciplinas marginales de la lingüística (la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la sociolingüística, etc.), definieron texto y discurso como el uso que se hace de la lengua en una actividad comunicativa.

Por su parte, el término Análisis del Discurso fue empleado por primera vez por Harris (1952a, 1952b) con lo que llamó la atención sobre la necesidad de analizar los fenómenos lingüísticos que acontecían por encima del nivel oracional y desde una perspectiva interfrástica. Casi de forma coetánea, en el contexto francófono, Greimas (1966) añadió al concepto de discurso la noción de significado, a través de su semántica estructural (perspectiva transfrástica). Como resultado, la perspectiva interfrástica de Harris y la transfrástica de Greimas dieron origen a la disciplina del Análisis del Discurso y se inició la ambigüedad que se ha mantenido hasta el día de hoy en torno a la delimitación de su campo de estudio y el concepto de discurso en sí, oscilando entre unas perspectivas más formalistas y otras más funcionales, si bien ahora ambas han quedado más integradas (Garrido-Rodríguez 2001).

El Análisis del Discurso se consolida como disciplina a partir de los años sesenta, momento a partir del cual se vuelve cada vez más interdisciplinar, nutriéndose de campos de la lingüística tan variados como la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación o la pragmática. No obstante, en este trabajo nos interesa aunar dos de sus vertientes: la perspectiva formalista y la teoría de la enunciación. La perspectiva formalista, heredera de la Lingüística del Texto, atiende a la forma lingüística que da cohesión al discurso. Dicho de otro modo, le interesan los procesos de producción e interpretación del texto desde las perspectivas de la cohesión y la coherencia (Beaugrande 1995). La teoría de la enunciación o el Análisis Crítico del Discurso posee un carácter más funcional, menos teórico (Calsamiglia y Tusón 2012), y atiende más al contexto, tomando por bases los conceptos del dialogismo y la heteroglosia de Bajtín (1988) que explicábamos más arriba. No obstante, en la actualidad ambas se consideran subdisciplinas del AD como un todo. Los principales autores y focos de estudio que dieron lugar a estas perspectivas podrían resumirse en la siguiente tabla, elaborada por Hammouche-Bey (2015):

Disciplina	Objeto de estudio	Autores de referencia	Conceptos claves
Lingüística del texto.	La estructura textual, la tipología textual.	Beaugrande, Dresseler, Van Dijk, Werlich, Adam.	Textualidad, coherencia, cohesión, macroestructura, superestructura, tipología textual, secuencia textual.
Teorías de enunciación.	La inscripción de enunciador y destinatario en los textos, la orientación argumentativa de los textos.	Bajtín, Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni.	Polifonía, subjetividad, modalización <sup>5</sup> , enunciación, enunciatario.

Tabla 1. Disciplinas del Análisis del Discurso en ELE y sus objetos de estudio  
Tomada de Hammouche-Bey (2015: 17)

Como se observa, el Análisis del Discurso aporta datos de interés para el docente ELE que desee adoptar un enfoque textual en su programación, por ejemplo, del texto se pasa a la reflexión gramatical, y no al revés, de modo que los elementos lingüísticos se estudian desde una perspectiva comunicativa a la vez que se fomenta la competencia discursiva y la conciencia lingüística en el discente. Asimismo, el AD presta especial atención al contexto lingüístico (Kumaravadivelu 2003), tanto en el nivel oracional, cómo unas palabras delimitan el significado de otras, y como interoracional, cómo interaccionan entre sí los mecanismos cohesivos.

Por otro lado, en su vertiente más crítica o enunciativa, el ACD se ha utilizado para profundizar en los factores pragmáticos que determinan el contexto situacional (Kumaravadivelu 2003), así como en los elementos político-ideológicos que definen el flujo del poder en el discurso y el contexto extrasituacional (Kumaravadivelu 2003). Teniendo esto en cuenta, el presente trabajo aún a las dos perspectivas, por un lado, la del AD formalista, para trabajar la cohesión y poner el foco en la forma lingüística (si bien no aislada del contexto) y, por otro, la del AD enunciativo (FPDA), con el objetivo de lograr que el discente sea un usuario de la lengua con capacidad crítica, autónomo y plenamente consciente de la realidad político-social de la L2, con lo que pueda integrarse en ella y, si así lo desea, transformarla con el objetivo de desarrollar una sociedad igualitaria.

En lo referido al AD dentro del mundo hispano, tenemos que remontarnos al año 1767, cuando Manuel de Roda y Arrieta, secretario de Gracia y Justicia del rey Carlos III, solicitó al jurista y rétor Mayans y Siscar la elaboración de un plan de educación universitaria, el *Informe al rei sobre el methodo de enseñar en las universidades de España* (1767), que promulgaba la reflexión crítica sobre el uso de la lengua y la capacidad para (re)interpretar significados (extra)lingüísticos como componentes esenciales del aprendizaje de la retórica. Con la llegada de la Revolución Francesa en 1789 y el subsecuente dominio napoleónico, el estudio hasta entonces eminentemente práctico de la lengua se vio reemplazado por los esfuerzos para lograr la fosilización de una lengua y una literatura nacionales (Cortés y Muñío 2008). Como resultado, la competencia retórica, en vez de complementarse con la redacción de unas reglas que teorizasen el uso de la lengua, se sustituyó por el estudio de la competencia gramatical y sus respectivos niveles (fonético, morfosintáctico y semántico). Tal y como sugiere Melero (2000), esto dio lugar al estudio de la evolución histórica de las lenguas, pero también al descuido de estas en sus múltiples realidades y (con)textos, lo que supuso el abandono de su vertiente más productiva, la oral, y la paulatina instauración de los enfoques de enseñanza tradicionales, como el método gramática-traducción de Plötz y Seindestücker.

Todo ello conllevó que, hasta mediados del siglo xx, en el mundo hispano, las lenguas se estudiaran como una estructura de estructuras; era el denominado estructuralismo lingüístico (Garnica 1998), entre cuyas teorías descriptivistas destacaron los estudios dicotómicos del lenguaje (significante-significado, diacronía-sincronía) de Saussure (1916) y las funciones lingüísticas (referencial, conativa, emotiva, fática, metalingüística y poética) de Jakobson (1931). Es ya a partir de los años sesenta cuando, una vez asentada la gramática generativista

de Chomsky (1965), la enseñanza de segundas lenguas comienza a contemplar teorías funcionales (Searle 1969) y se adoptan modelos de enseñanza comunicativos, incluyendo el Posmétodo (Kumaravadelu 1994, 2003), con lo que se reconocía la relación indisoluble entre habla, lengua, usuario y contexto (Halliday 1978).

Entretanto, el AD, altamente interdisciplinar, se ha ido nutriendo de campos de investigación cada vez más diversos, desde la Pragmática (Levinson 1983), las máximas conversacionales de Grice (1975) y la gramática funcional de Halliday (1985) hasta la Lingüística Textual (Van Ek 1977), la Etnografía del Habla (Hymes 1974) y los trabajos de la Escuela de Praga (Daneš 1974). A pesar de las diferencias entre estas corrientes de estudio de la lengua, todas convergen en un mismo punto: el lenguaje es un producto social. Esto ha conllevado que, con el paso de los años, se haya superado el marco oracional del generativismo y el estructuralismo y se haya adoptado un mayor interés por estudiar el discurso en el aula, que debe ser auténtico y variado, así como por desarrollar la competencia discursiva entendida como la capacidad para producir textos cohesionados, coherentes y adecuados a la situación (Canale 1983).

Con todo, el AD continúa siendo un amigo invisible para la enseñanza de segundas lenguas a pesar de que ha propiciado grandes cambios en el paradigma educativo, casi nadie lo utiliza en el aula para trabajar la competencia discursiva. Muñoz-Pérez (2017, 2020), explica que esta falta de tratamiento de la competencia discursiva en ELE a través del AD (en concreto la cohesión) puede deberse a varios motivos, todos ellos relacionados con las dificultades que conlleva para discentes y profesores abordar los textos a partir del Análisis del Discurso. El primer motivo es que interpretar y producir textos requiere de la dominación de, al menos, tres destrezas —comprensión, mediación y producción—, así como una atención simultánea a elementos retóricos, lingüísticos y sociopragmáticos, además de llevar a cabo procesos de lectura ascendente y descendente: *top-down* y *bottom-up reading*.

Otro problema que la competencia discursiva plantea al docente ELE, de acuerdo con Muñoz-Pérez (2020), es la secuenciación tradicional de actividades que siguen utilizando la mayoría de los manuales para trabajar los distintos tipos de textos. Tal y como señala el autor, los manuales ELE, a pesar de mostrar una clara inclinación por los enfoques comunicativos, emplean la secuencia presentación-práctica guiada-producción libre (PPP), heredera del método audio-lingual, para trabajar la competencia discursiva en la mayoría de los casos. Este

tipo de secuencia, como pone de relieve Muñoz-Pérez (2017) en su análisis de algunos de los manuales más utilizados en ELE (*Agencia ELE 3, Pasaporte B1, Aula nueva edición*), presta más atención a la forma que al mensaje, y trabaja la lengua sobre todo en el nivel oracional, de hecho, la mayoría de estos manuales proponen ejercicios de producción libre que trabajan la lengua en el nivel oracional, lo que denota un claro abandono de la dimensión discursiva del texto. Además, los escasos mecanismos cohesivos que se explican en los manuales y que sirven para encadenar oraciones no se estudian en consonancia con la macroestructura de géneros textuales concretos, sino que se presentan en listados descontextualizados como el siguiente:

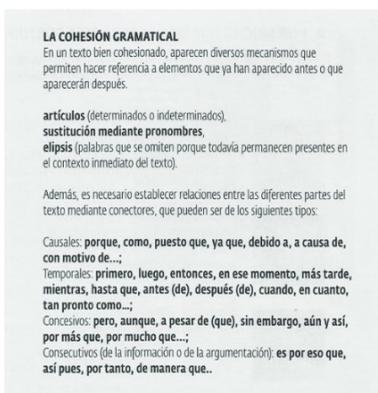


Ilustración 4. *Aula 6: 73*

Como indica Pešková (2020) tras analizar la competencia discursiva de un grupo de estudiantes universitarios checos con un nivel intermedio de español, las dificultades para trabajar la cohesión en ELE también radican en que los manuales y los profesores no tienen en cuenta posibles interferencias negativas de la lengua materna de los estudiantes en los mecanismos cohesivos de la L2, que pueden diferir en lo concerniente, por ejemplo, al empleo de la elipsis o los referentes anafóricos. Como resultado, la mayoría de los discentes optan por simplificar el referente de las anáforas proposicionales (utilizando los pronombres y demostrativos *esto* y *ello*) o repetir el mismo referente, en vez de optar por mecanismos léxicos más ricos y variados, como la sinonimia, la hiperonimia o la hiponimia. Esto supone un problema para trabajar géneros textuales como el periodístico, donde el uso de anáforas conceptuales con sustantivos abstractos es muy común.

A pesar de ello, una perspectiva cada vez más discursiva se ha incorporado poco a poco a ELE y se han creado materiales específicos para trabajar esta competencia, como *Conectando texto* (Martínez-Sánchez 2007) de la editorial Octaedro o *D de Discurso* (Gil-Toresano-Berges, Soria-Pastor y Lázaro 1996) de la editorial Difusión. No obstante, libros que aúnen las diferentes líneas de investigación del AD con técnicas que el docente pueda llevar al aula solo constan en inglés: Cots (2006), Celce-Murcia y Olshtain (2001), Sahibi-Yok y Bora-Demir (2021). En español, parece que esta corriente de estudio ha quedado casi desestimada. Por eso, en este trabajo se busca arrojarle nueva luz e incentivar que se continúe su investigación en ELE.

En lo referido al Análisis Crítico del Discurso, Reyes (1975) es una de las pioneras en introducirlo en la investigación lingüística hispana en general y el ámbito ELE en particular. Aun así, el potencial del AD en ELE no se ha explotado lo suficiente todavía, ni en su vertiente enunciativa ni en la funcional. Con todo, los trabajos que se exponen a continuación sobresalen por acercar el enfoque discursivo al enfoque comunicativo en ELE y proponer técnicas docentes detalladas y prácticas a partir del AD que cualquier docente ELE puede incluir en sus clases. Como argumentaré, las pautas metodológicas y las microestrategias aquí ofrecidas pueden servir para enriquecer los postulados teóricos y las técnicas docentes propuestas los trabajos Posmétodo que hemos revisado a lo largo del trabajo (García-Migura 2013; Kumaravadivelu 2006; Yu 2020).

## 4. El Análisis del Discurso y la competencia discursiva desde la perspectiva del hablante: la organización temática del texto

A pesar del creciente interés por lo discursivo en L2, dada la necesidad de que los alumnos interpreten significados a la vez que producen textos cohesionados y coherentes, los estudios en ELE sobre los mecanismos de progresión temática y cohesión son escasos y, en su mayoría, teóricos. Con todo, los trabajos aquí expuestos resultan de interés para el docente, puesto que ofrecen distintas microestrategias para trabajar la cohesión desde una perspectiva discursiva prestando atención al significado y a la forma a la vez que aumentan la conciencia lingüística del discente (Kumaravadivelu 2003). Tal y como apunta Llobera (2008), un ligero cambio en la distribución de los contenidos proposicionales de un texto puede alterar su significado por completo, así, no es lo mismo decir: “Ana solo come filetes y patatas” que “Lo que come Ana son solo filetes y patatas” o que “Solo filetes y patatas es lo que Ana come”. En la primera oración, Ana es la protagonista; en la segunda, lo importante es lo que Ana come, y en la tercera se incide en lo único que Ana come en ese momento.

Para esclarecer estos cambios en el significado, los lingüistas del Círculo de Praga (Daneš, Mathesius y Firbas) propusieron dos términos mediante para explicar cómo se articula la información en el discurso: el tema (tópico) y el rema (comento). El tema es dependiente del contexto y aquello de lo que se habla, mientras que el rema es aquello que se dice del tema o del tópico (Gutiérrez 1997; Halliday 1994). Como explican Calsamiglia y Tusón (1999) quienes entienden de la manera en que se articulan en el texto estos dos elementos comprende la dinámica y la progresión de la información en el discurso.

Siguiendo los estudios de los lingüistas del Círculo de Praga y Combettes (1988), Alonso-Belmonte (2002), desde la perspectiva del AD, explica que existen principalmente tres tipos de progresión temática en los textos: progresión lineal, progresión constante y progresión de temas derivados. Aunque Alonso-Belmonte (2002) proporciona ejemplos prácticos de los distintos tipos de progresión temática, hemos extraído algunos del manual de Calsamiglia y Tusón (1990: 241-243), pues proporcionaban ejemplos más claros y contextualizados.

**Progresión lineal.** Se parte de un tema inicial y la nueva información (rema) se convierte en un tema o tópico nuevo en cada oración, y así sucesivamente. A modo de ejemplo, Calsamiglia y Tusón (1990: 241) proponen el poema "No te mires en el río" de León y Quiroga:

En Sevilla había una casa y en la casa una ventana y en la ventana una niña que las rosas envidiaban. Por la noche con la luna en el río se miraba (Calsamiglia y Tusón, 1990: 241).

**Progresión de tema constante.** A un mismo tema se le van añadiendo remas distintos. En Calsamiglia y Tusón (1999) se ofrece un ejemplo que tiene por tema al pintor alemán expresionista Emil Hansen Nolde:

Emil Hansen nació en 1867 en Nolde, en la zona fronteriza entre Alemania y Dinamarca. En 1902 Ø cambió su apellido por el de su pueblo de origen, poniendo así de manifiesto [...] Nolde está considerado como un gran solitario del expresionismo alemán. En 1906 Ø fue invitado a formar parte del grupo Brücke, asociación de artistas expresionistas, que admiraban sus colores tempestuosos. (Calsamiglia y Tusón 1999: 241)

**Progresión de temas derivados.** A partir de un tema genérico o hipertema van apareciendo subtemas, cada uno de los cuales puede tener sus propios remas, tal y como se ilustra a continuación:

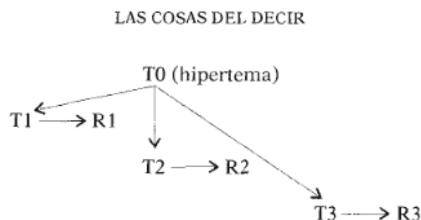


Ilustración 5. Progresión de temas derivados  
Obtenida de Calsamiglia y Tusón (1999: 242)

Alonso-Belmonte (2002) proporciona un ejemplo de la progresión de los temas derivados partiendo del hipertema "Asturias": "Los ríos asturianos son cortos y caudalosos: el Sella, el Nalón y el Navía son los principales. El clima, muy húmedo, favorece una abundante vegetación. Los bosques son generosos; Murielos cuenta con el robledal más importante de Europa. La estructura asturiana es diversificada" (Alonso- Belmonte 2002: 12).

En su análisis de las aportaciones del AD a ELE, Alonso-Belmonte (2002: 13) explica que la falta de tratamiento didáctico de la progresión temática ocasiona la falta de modelos claros para que los alumnos sepan cómo distribuir la información en el texto, lo que afecta a la destreza escrita y a la competencia discursiva, además de provocar desajustes comunicativos. De un modo similar, Llobera (2008) explica que los alumnos tienden a elaborar un listado de ideas sin relaciones cohesionadas, dada la escasez de modelos didácticos que trabajan la progresión temática: si bien los alumnos no tienen tantos problemas para redactar escritos correctos desde el punto de vista gramatical, estos no terminan de parecer naturales por la falta de cohesión entre sus partes. De igual modo, los manuales ELE siguen sin tratar estas nociones hoy por hoy (Duque 2022), con la excepción de escasos materiales específicos para trabajar la destreza escrita, tales como El orden de palabras en español (Villalba 2010), que cuenta con ejercicios para trabajar el tema y el rema.

#### 4.1. Dificultades que experimentan los alumnos ELE con la progresión temática: factores que tener en cuenta para la elaboración de una propuesta didáctica

A partir de la progresión temática de Daneš (1974), Alonso-Belmonte (2002) expone varios ejemplos de textos escritos por 40 alumnos extranjeros, con el fin de ilustrar la utilidad didáctica de la progresión temática y su práctica en ELE. Si bien no proporciona los datos etnográficos sobre los discentes (lengua materna, clase social, edad, etc.), su aporte resulta de utilidad, pues elabora una taxonomía de los problemas más frecuentes que experimentan los alumnos con el tema y el rema, los cuales el profesor ELE puede utilizar para saber qué mecanismos de cohesión debe reforzar en el aula.

Abuso de la progresión lineal de información constante. Esto implica que los discentes escriben un listado de ideas sin relación cohesionada. A continuación, se ofrece una redacción del estudio que ilustra este problema (Participante 1):

*En mi opinión, la televisión puede ser los dos -peligro y formación- para los niños. [La televisión] Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños y los programas que ven. Desde mi punto de vista, la televisión es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos -la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera. La televisión es un medio de educación casi tan importante para los niños como, por ejemplo, libros o programas educativos de Internet. (Alonso-Belmonte 2002: 14)*

Abuso de temas que proporcionan únicamente información genérica y cuyas referencias anafóricas son poco claras. Estos discentes a menudo utilizan temas que empiezan por sustantivos como “la gente”, “las personas” y usan en exceso los pronombres personales y los demostrativos:

Por lo demás, *las personas* que llegan a ser independientes desde una edad relativamente joven suelen vivir con alguien otra de su familia. *Ellos* aprenden compartir cosas, el espacio y las responsabilidades. También *ellos* aprenden hacer las composiciones, especialmente con las personas que pueden ser, o no ser, compatible con el de ellos. Eso les ayudará con sus relaciones en el futuro. (Alonso-Belmonte 2002: 15)

Algunas técnicas docentes para solucionar la dificultad que los discentes experimentan con el uso de las referencias anafóricas las analizaremos en el trabajo de Duque (2021), así como en la propuesta didáctica de Marchesi (2018), que desarrollan una serie de microestrategias para trabajar mecanismos de cohesión a través del género periodístico. A continuación, se expondrán otras dificultades que los participantes en el estudio de Alonso-Belmonte (2002) experimentaron con la progresión temática.

Uso de remas vacíos de información. Estos remas no enlazan con el tema de la cláusula siguiente, tal y como ilustra el siguiente participante en el estudio:

La tema sobre la independencia de la juventud es una question muy importante. Yo tuve la oportunidad de vivir sola cuando estudiaba en la Universidad. (Alonso-Belmonte 2002: 15)

Ruptura de la progresión temática lineal. La progresión natural de los temas se rompe por la introducción de otros con los que no están del todo relacionados.

*En mi opinión, la televisión puede ser los dos -peligro y formación- para los niños. (La televisión) Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños*

y los programas que ven (<Argumento). *Desde mi punto de vista, la televisión es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos -la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera (...)* *Cuando yo era pequeña (...)* Hay muchos programas que no sirven para nada, para los niños o los adultos. *Pero, a la larga, yo creo que los beneficios valen más que las desventajas. Me figuro que mientras los padres mantienen la responsabilidad de la vida educacional de sus hijos, la televisión puede solamente ser bueno (<Repetición del argumento anterior). (Desarrollo del argumento anterior).* Por ejemplo, mi sobrino tiene cuatro años y ya la ve, como todos los niños de su edad y su padre siempre verifica que si mismo sabe que su hijo está viendo. (Alonso- Belmonte 2002: 15)

Uso excesivo de oraciones impersonales. Los discentes a menudo abusan de las oraciones subordinadas sustantivas y las impersonales, con lo que cargan la información nueva en el rema y dejan el tema vacío de contenido.

*Hay muchas cosas que he descubierto en España. No hay ningún lugar en los Estados Unidos como España. Cuando llegué aquí, descubrí que las vistas panorámicas son increíbles y raras. También hay una historia a España muy interesante y encantadora.* (Alonso-Belmonte 2002: 14)

## 4.2. Una microestrategia para trabajar la progresión temática: el juego del dominó para despertar las heurísticas intuitivas

Después de ofrecer una taxonomía de las dificultades más habituales que experimentan los estudiantes con la progresión temática, Alonso-Belmonte (2002) propone dos técnicas docentes que pueden usarse para minimizar los desajustes comunicativos (Kumaravadivelu 2003), en este caso resultado del desconocimiento de los mecanismos cohesivos por parte de los estudiantes. De este modo, el error se convierte en una oportunidad para maximizar el aprendizaje y trabajar la conciencia lingüística. La siguiente actividad está pensada para un grupo con un nivel intermedio de español. Esto quiere decir que los alumnos todavía cometen errores gramaticales y no son capaces de rectificar ambigüedades, pero poseen un control considerable de vocabulario y construcciones sintácticas básicas, necesarias para la escritura creativa.

Alonso-Belmonte (2002) tiene por objetivo con esta actividad trabajar la progresión temática lineal (PTL): información conocida – información nueva; pues es una de la que menos utilizan los discentes en sus redacciones (Alonso-Belmonte

2002: 16). La destreza lingüística trabajada es la comprensión lectora, no obstante, puesto que los discentes van a trabajar en parejas o grupos de cuatro, tendrán que reflexionar sobre la lengua a través de un aprendizaje inductivo. Podemos añadir que también se trabaja la conciencia lingüística y la heurística intuitiva (Kumaravadivelu 2003).

El material que se va a usar es un juego de fichas de dominó de cartulina. En la mitad de cada ficha se va a escribir una oración hasta componer un texto. Las oraciones de cada ficha proporcionarán la misma información, pero su distribución temática será diferente, con lo que su significado pragmático diferirá. Se organizará la clase en parejas y se entregará a cada equipo un número de fichas del juego de dominó. El docente será el primero en colocar una ficha sobre la mesa, para proponer el tema inicial. Acto seguido, los alumnos que tengan la ficha que siga a la que está colocada sobre la mesa tendrán que elegir entre una de las dos caras de su ficha de dominó, y así sucesivamente. Gana la pareja o grupo que antes se quede sin fichas. Al final, el docente les enseñará el texto completo, para que los alumnos comprueben sus resultados con la versión original y reflexionen sobre la estructura del texto debatiendo sobre las distintas maneras de estructurar la información, con lo que se fomentará la interacción negociada (Kumaravadivelu 2006). Alonso-Belmonte (2002: 17) propone el siguiente ejemplo de juego de fichas para la actividad:

Fichas:

1. Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso.

2. A) Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la universidad o centro en el que se desea estudiar. B) En la oficina de información de la universidad o centro en el que se desea estudiar se solicitan los impresos.

3. A) La universidad o centro deberá responder al solicitante con un mes de antelación al inicio del curso.

B) El solicitante recibirá una respuesta de la universidad o centro con un mes de antelación al inicio del curso (Alonso-Belmonte 2002: 17).

En la siguiente sección, revisaremos dos trabajos (Duque 2021; Marchesi 2018) dedicados al estudio del léxico y las etiquetas discursivas para trabajar los

distintos mecanismos que hemos visto de progresión temática. El primero propone técnicas docentes desde el plano teórico y el segundo ofrece una propuesta didáctica llevada a la práctica a través del género periodístico. Antes, ofreceremos una nueva taxonomía de errores que con frecuencia experimentan los alumnos a este respecto.

### 4.3. Dificultades que experimentan los alumnos ELE para marcar la referencia temática: factores que tener en cuenta para la elaboración de una propuesta didáctica

La sinonimia, como apuntan Baralo, Genís y Santana (2009: 41), ocupa un lugar importante en la organización del lexicón mental, así como para reactivar una entidad previa introducida en el discurso a la vez que se evita la redundancia (Duque 2022). Sin embargo, su investigación en ELE, bien para trabajar la adquisición de léxico o bien desarrollar la cohesión, es muy reducida (Duque 2021a, 2021b, 2021c). Como explica Marchesi (2018) y ya indicaba Alonso-Belmonte (2002), los discentes a menudo presentan problemas para desarrollar la progresión temática, sobre todo la lineal, en parte, porque repiten la misma palabra para introducir cada nuevo tema y rema. Marchesi ofrece ejemplos de redacciones de alumnos con nivel B2; en este caso, dos alumnos que tienen por lengua madre el inglés, a los que se les ha pedido que hagan una breve redacción sobre un lugar que les guste:

Un lugar que me gusta mucho es Las Islas Scilly, que son situada cerca de Cornwall en Inglaterra. Son cinco islas inhabitables, y muchos más que son demasiada pequeñas. Las cinco islas inhabitables se llaman St. Martin's Treasco, Bryher y St. Agnes. Mi isla favorita es St Agnes porque es la más pequeña de las islas, con un carácter que me gusta mucho. (Marchesi 2018: 40)

Voy a hablar de Londres, un lugar muy especial por mí, aunque no visito frecuentemente porque vivo en el norte. El capital de Inglaterra, Londres es un lugar con muchas actividades por toda la familia, una ciudad con una variedad grande de culturas y personas. Hay una población cerca de 800 mil. (Marchesi 2018: 41)

Mi lugar prefiere en Londres es Stamford Bridge, es un estadio de fútbol donde mi equipo favorito, Chelsea, juegue. El estadio es situado cerca de la estación de trenes en Fulham. No he visitado el estadio por dos años pero fue al Wembley en el norte

de Londres el mes pasado para ver el partido de Inglaterra y España. ¡Fue una experiencia fenomenal e Inglaterra ganó 1-0! (Marchesi 2018: 41)

En ambas redacciones, los alumnos repiten varias veces el antecedente principal, isla y Londres, para marcar la progresión temática. Además del antecedente, los alumnos repiten adjetivos (pequeña, inhabitables) y oraciones enteras (que me gusta mucho). Esto podría evitarse explicando al discente que los textos son menos redundantes cuando empleamos sinónimos e hiperónimos. Asimismo, para fomentar la interacción negociada (textual e ideacional) y asegurar la relevancia social del ejercicio (Kumaravadivelu 2003), se podría pedir a los alumnos que, por parejas, reflexionen sobre qué cualidades debería tener un texto coherente y bien cohesionado en su lengua y luego compararlo con la progresión temática en español. Este ejercicio contrastivo puede activar la conciencia lingüística de los discentes, motivarlos y servir al docente para detectar y prevenir futuros errores, como ya indicaba Pešková (2020).

En inglés es más habitual repetir referentes que en español, por lo que sería interesante preguntar a estos alumnos si, en su lengua, es habitual repetir palabras tanto como ellos lo han hecho en las redacciones de arriba. Esta conversación permite al profesor maximizar la oportunidad de aprendizaje, pues, a partir de la corrección de una redacción, fomenta la heurística intuitiva, ya que se pide a los alumnos que reflexionen sobre la lengua para analizar la estructura textual; además del aprendizaje autónomo (por parejas deben reflexionar sobre la estructura del texto). Asimismo, esta actividad permite realizar un contraste entre los mecanismos cohesivos de la L1 y la L2, tanto para establecer un vínculo afectivo con ellos como para prevenir posibles errores en el futuro o saber qué aspectos trabajar en el aula.

Algunos mecanismos de cohesión que pueden trabajarse a través del léxico, como explica Marchesi (2018), para evitar la redundancia y mejorar la coherencia textual, son los sinónimos, los hiperónimos y la elipsis. Por ejemplo, podemos indicar al discente que la oración de relativo “que me gusta mucho” puede cambiarse por “que me encanta” y el sustantivo estadio puede modificarse por campo. Por otro lado, se pueden emplear proformas léxicas adverbiales (allí) y recurrir a la elipsis si el antecedente está claro, de ahí la importancia de trabajar las relaciones léxicas a nivel supraoracional. Marchesi (2018: 42) muestra como quedaría uno de los textos tras aplicar los cambios que acabamos de mencionar: “Mi lugar preferido de la capital de Inglaterra es Stamford Bridge, un estadio de fútbol [sinónimo] donde juega mi equipo favorito, Chelsea. Hace dos años

que no voy allí [proforma léxica], pero el mes pasado fui a Wembley" (Marchesi 2018: 42).

A pesar de la utilidad del léxico para trabajar la competencia discursiva, el vocabulario, incluyendo sinónimos y antónimos, a menudo se trabaja de manera aislada y descontextualizada en los libros de texto. Se considera la siguiente actividad de *Etapas Plus B1.1. Curso de español por módulos*. Tareas para un enfoque orientado a la acción. Un manual con un enfoque claramente comunicativo en el que los antónimos se trabajan de manera aislada en este ejercicio (De Dios-Martín y Eusebio Hermira 2010: 147):

7.6. Relaciona las palabras de las columnas. Son palabras contrarias, al menos en el sentido.

1. Cobarde	A. Cuidado
2. Libertad	B. Helado
3. Mal	C. Gente
4. Descanso	D. Valiente
5. Abrasador	E. Fuego
6. Solitario	F. Encarcelada
7. Enfermedad	G. Cansado
8. Hielo	H. Bien
9. Descuido	I. Curada

Duque (2021a) proporciona otro ejemplo, en este caso de un material específico para trabajar el léxico (*Vocabulario medio de nivel B1*, Anaya):

(2) Elija el sinónimo adecuado para cada una de estas palabras.

*Evento social/ fiesta tradicional/ obsequio/ asistente/ gran comida/ celebración religiosa*

a) Fiesta típica: ... b) Celebración: ... c) Misa: ...

d) Banquete: ... e) Invitado: ... f) Regalo: ... (Baralo, Genís, y Santana 2009: 41)

#### 4.4. Técnicas docentes para trabajar los referentes anafóricos: el léxico y la sinonimia

Entonces, ¿cómo trabajamos el léxico y la cohesión al mismo tiempo? Dentro de las propuestas ELE que hemos encontrado, Duque (2021b), desde una perspectiva AD, focaliza su atención en la anáfora o la etiqueta discursiva, también denominada encapsulador anafórico en español o *signaling nouns* (nombres señaladores) en el AD anglosajón. Por etiquetas discursivas, entendemos sintagmas nominales que tienen como núcleo un sustantivo abstracto y que sirven para condensar el contenido de un fragmento del discurso (López-Samaniego 2014: 435). Duque *et al.* (2019) ilustran el concepto con el siguiente ejemplo:

Los aztecas pensaban que tenían que ofrecer sangre humana a sus dioses para que el mundo funcionara correctamente. Esta creencia los llevó a celebrar las "guerras floridas", en las que... (Duque *et al.* 2019: 3)

Como se observa, la etiqueta discursiva es el sintagma nominal esta creencia, que recupera el contenido proposicional de la oración anterior (ofrecer sangre humana). Examinadas desde la perspectiva referencial, las etiquetas del discurso constan de la expresión anafórica o anáfora (*esta creencia*) y el antecedente o referente textual (*pensaban que tenían que ofrecer sangre*), (Duque 2021b). Dentro de las anáforas proposicionales, también encontramos, desde el punto de vista de la categoría gramatical, pronombres personales neutros, como *ello*, y demostrativos proximales, mediales y distales (Parodi *et al.* 2018).

Como ya se ha ejemplificado, dentro del nivel referencial, los discentes presentan dificultades para emplear léxico a nivel textual debido a su conocimiento, a veces insuficiente, sobre las etiquetas discursivas (Duque 2022). Además, tienden a simplificar las anáforas proposicionales mediante el demostrativo neutro *esto*, pues es más fácil de utilizar que las etiquetas discursivas de mayor longitud, ya que no requiere delimitar conceptualmente el referente con tanta exactitud. Como consecuencia, nuestros alumnos producen textos redundantes y de escasa riqueza léxica, sin embargo, no se trata únicamente de una cuestión estilística, sino también comunicativa: los pronombres neutros son más limitados en la recuperación referencial y pueden generar ambigüedad en torno al referente (López-Samaniego y Taranilla 2014: 426).

Teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por los alumnos (Marchesi 2018; Duque 2022; Alonso-Belmonte 2002; Llobera 2014), la práctica de las

etiquetas del discurso no debería limitarse al significado de la etiqueta (ejercicios de léxico descontextualizados, como los expuestos en la sección anterior). Duque (2021b: 858) apunta que deben trabajarse simultáneamente sus dos partes, inseparables: el anáforo y el referente textual, haciendo ver al alumno que este último puede variar en extensión. En otras palabras, debemos trabajar el significado y la identificación de la etiqueta y del referente textual al mismo tiempo, por ejemplo, en su material ELE Palabras clave para organizar textos en español. Recursos pragmáticos y discursivos, Duque *et al.* (2019) proponen, en consonancia con el Análisis del Discurso y el estilo de aprendizaje inductivo por el que aboga el Posmétodo, la siguiente actividad para trabajar los referentes anafóricos a la vez que combaten el sobreuso de esto.

Primero, se pide al alumno que reflexione sobre las posibles ambigüedades del uso de la proforma esto; después, que lo sustituya por la etiqueta discursiva adecuada. A modo de ejemplo, se ofrece un texto del ejercicio:

Los resultados del estudio permiten añadir un nuevo factor asociado al cáncer de hígado. Muchos de los enfermos que participaron en nuestras pruebas presentaban una mutación en el gen TP53. Esto podría ayudar a las empresas farmacéuticas a desarrollar nuevos tratamientos más eficaces.

- 1) Esta grave enfermedad.
- 2) Este nuevo descubrimiento.
- 3) Esta denominación. (Duque *et al.* 2019: 23)

Este ejercicio, que se nutre de la disciplina del AD, resulta interesante para trabajar el léxico en general y la sinonimia en particular desde una perspectiva Posmétodo por varias razones. En primer lugar, porque pide al alumno que haga un razonamiento inductivo sobre los mecanismos referenciales en el discurso, con lo que se activa su conciencia lingüística general y, si se quisiera ir un poco más allá y trabajar un género textual concreto como el periodístico, despertar la conciencia lingüística crítica, por ejemplo, analizando las connotaciones de las distintas etiquetas del discurso. Considere el siguiente texto, de invención propia:

Al jefe Sancho se le ocurrió utilizar a Luis como señuelo para engañar a los vigilantes de la base enemiga. Este despropósito / esta idea / algo tan ingenioso solo podría habersele ocurrido a él.

En este texto aparecen tres expresiones encapsuladoras, cada una con significados connotativos diferentes: la primera tiene una acepción negativa, la segunda, neutra, y la tercera, positiva. En este caso, se puede pedir a los discentes que busquen el significado de las palabras despropósito, idea e ingeniosidad en el diccionario; después, que expliquen el significado de la palabra que han buscado al compañero, así como la connotación positiva, neutra o negativa de la palabra, por último, por equipos, pueden elegir una etiqueta del discurso y continuar el relato. Esto permite combinar las distintas destrezas: comprensión lectora, producción escrita e interacción oral, a la vez que se trabajan la competencia discursiva y la competencia funcional.

Si el ejercicio se quisiera hacer más lúdico o adaptarse para alumnos de menor nivel, podemos ofrecer un texto de misterio o de fantasía y pedir a nuestros discentes que pinten cada palabra con un color, en función del sentimiento que les despierte, por ejemplo, rojo para algo negativo, el gris para un sentimiento neutral y el verde para algo positivo. Después de hacer sus deducciones, se puede corregir el ejercicio en gran grupo y pedir a los alumnos que escriban un micro-relato desatando su creatividad. Al finalizar, los alumnos podrían intercambiar sus relatos con otro equipo, leerlos en voz alta, y el profesor repartir una lista con el vocabulario trabajado, clasificado por colores. Entonces, analizando las composiciones de los demás y los colores de la lista, los equipos podrán corregir las redacciones de sus compañeros, analizando si las oraciones están bien cohesionadas, antes de que el profesor les proporcione retroalimentación. En ambos ejercicios estimulamos el aprendizaje inductivo, despertamos la conciencia lingüística y fomentamos el aprendizaje autónomo de manera lúdica.

Volviendo a la propuesta didáctica de Duque *et al.* (2019), podemos utilizar actividades similares para trabajar sinónimos y la progresión temática lineal. Duque (2021a) ofrece el siguiente ejemplo, donde hace énfasis en el valor cohesivo de los sinónimos:

Los novios insistieron en que no querían que los invitados les compraran ningún regalo y mucho menos que les dieran dinero. Sin embargo, algunos asistentes llevaron un pequeño obsequio a la fiesta. (Duque 2021a: 6)

En el texto, la progresión temática es lineal y se lleva a cabo concatenando un tema con otro por medio de sinónimos. Invitados es el rema en la primera; en la siguiente, se convierte en el tema, con lo que la progresión tiene lugar a la vez que se evita la redundancia. A modo de actividad, podemos mostrar al discente

un texto como el propuesto en el ejemplo, para que aprecie la dimensión cohesiva del léxico y la sinonimia, y después pedirle que complete textos similares. Si bien lo ideal es utilizar materiales originales, podemos adaptar una pequeña parte de una noticia, para que el discente observe el fenómeno dentro de un género textual concreto.

#### 4.5. Técnicas docentes para trabajar las etiquetas discursivas: los sustantivos deverbales y la morfología derivativa

Distintos autores han puesto de relieve la escasa atención que se le ha dedicado a la morfología léxica y derivativa en la enseñanza en ELE (Serrano-Dolader 2018; Martín- García 2020). Tal y como apunta Duque (2021a), algunos manuales ELE sí que cubren este fenómeno, pero a modo de estrategia de memorización de listas de vocabulario descontextualizadas, a través de la creación de adjetivos y sustantivos deverbales. Duque (2021a) justifica esta afirmación con el siguiente ejemplo:

Sustantivo	Verbo	Adjetivo
...	...	renovable
...	cooperar	...
lucha	...	...

Tabla 2. Corpas, Garmendia y Soriano (2013: 149)

Como se observa, este procedimiento morfológico no considera los posibles mecanismos cohesivos de la gramática ni la recuperación de entidades complejas en el discurso, pues la actividad se queda en el nivel de la palabra. En respuesta, Duque (2021a) propone una actividad de descubrimiento y otra de práctica controlada a partir del AD y un enfoque textual.

En esta actividad, se pide al alumno que señale los sustantivos y los verbos que pertenecen a una misma familia semántica, para que después complete los huecos de la tabla con el sustantivo deverbal adecuado. Para estimular la heurística intuitiva del alumno (Kumaravadivelu 2003) y que la actividad no resulte tan difícil, los autores proporcionan primero un ejemplo ya resuelto:

**MANUEL PATARROYO**  
 El investigador colombiano Manuel Patarroyo descubrió la primera vacuna contra la malaria en 1987. El descubrimiento le habría hecho millonario, pero donó la patente a la Organización Mundial de la Salud. Gracias a esta generosa donación, millones de personas del tercer mundo se han podido beneficiar desde entonces de su vacuna.

Ilustración 6. Texto de ejemplo de Duque *et al.* (2019:12)

En el ejemplo, la progresión temática, en este caso lineal, se lleva a cabo a través de sinónimos formados a partir de la derivación morfológica de los verbos; así, descubrió se convierte en descubrimiento y donó en donación. Esta muestra, que ofrece léxico contextualizado y un ejemplo de cómo crear sustantivos de verbales, puede servir para activar el la conciencia lingüística y el razonamiento inductivo del discente.

En la segunda parte del ejercicio, se espera que el alumno rellene la siguiente tabla aplicando la regla anterior, de modo que transforme el verbo en un sustantivo que encaje en el texto de la derecha.

Tabla 3. Ejercicio de morfología derivativa como mecanismo de cohesión

<p>(a) Vicente Pérez luchó durante toda su vida contra las bandas de narcos que atemorizaban a los comerciantes de la Villa Tajante. →</p> <p>(b) Durante los años 80 la economía del país creció más del 50 %.</p> <p>(c) La pintora mexicana Frida Kahlo sufría terribles dolores de espalda como consecuencia de un accidente de tráfico.</p> <p>(d) Según datos de la Organización Mundial de la Salud, América del Sur es la región del mundo que más azúcar consume: en torno a 50 kilos al año por persona.</p> <p>(e) Aunque yo la veo muy enferma, el médico dice que se está recuperando según lo previsto.</p>	<p>(i) Sus obras están plagadas de referencias a este _____: collares de espinas, agujas, columnas rotas, corazones ensangrentados...</p> <p>(ii) Su <i>lucha</i> hizo despertar las conciencias de los políticos que, hasta ese momento, preferían no tratar el tema del narcotráfico.</p> <p>(iii) El principal motivo de este excepcional _____ fue el favorable contexto económico mundial, pero también la acertada política económica impulsada por el Partido Democrático.</p> <p>(iv) Este _____ excesivo es muy peligroso y está relacionado con muchas enfermedades, como la obesidad, la diabetes o incluso en cáncer de páncreas.</p> <p>(v) Por lo visto, la _____ de su enfermedad es muy lenta y tenemos que tener mucha paciencia.</p>
---	--

Tomado de Duque *et al.* (2019:16)

Como se observa, los sustantivos de verbales pueden convertirse en un recurso muy productivo para la enseñanza de la organización textual, la destreza escrita y el desarrollo de la competencia discursiva, pues permiten recuperar información previa, incluso si es compleja (capacidad anafórica encapsuladora), además de trabajar la sinonimia y el léxico en contexto.

El ejercicio propuesto podríamos mejorarlo a partir de las macroestrategias de Kumaravadivelu (2003). Esto puede ser de utilidad para docentes que deseen utilizarlo como marco pedagógico, ya que hasta ahora apenas se ha tratado

la cohesión desde el Posmétodo. Por ejemplo, si bien las actividades del manual de Duque *et al.* (2019) son de carácter individual, el docente puede hacer pequeñas modificaciones para fomentar la interacción negociada en el aula, pidiendo a los estudiantes que hagan las actividades por equipos. Debatir y reflexionar en pequeños grupos o en gran grupo sobre los procesos de morfología derivativa como mecanismo cohesivo maximizaría las oportunidades de aprendizaje de los discentes; pues, los alumnos, además de practicar la destreza escrita, podrían reflexionar los mecanismos de cohesión y explicar estas reglas a sus compañeros o improvisar una historia utilizando las reglas vistas en los ejercicios escritos. De este modo, trabajarían estrategias comunicativas también oralmente, con lo que se fomentaría la interacción negociada (Kumaravadivelu 2003). Además, al reflexionar sobre la lengua trabajando en equipo, fomentaría el aprendizaje autónomo (Kumaravadivelu 2003).

## 5. El Análisis del Discurso y la competencia discursiva/funcional. Perspectiva del oyente. El hablante intercultural crítico y el enfoque textual en ELE

La competencia discursiva, de acuerdo con la versión actualizada del Consejo de Europa (2021: 153), no se limita al estudio de los mecanismos de coherencia, cohesión y progresión temática, sino que también queda englobada dentro de la competencia pragmática y sociocultural, que a su vez requiere del discente la correcta interpretación de las formas lingüísticas para que pueda enmarcarlas dentro de los significados que una comunidad de hablantes le confiere a un discurso en específico (Consejo de Europa 2021). Hasta ahora, hemos revisado técnicas docentes para trabajar la cohesión y la progresión temática, claves para construir el discurso a nivel oracional, pero no hemos pasado al plano discursivo o textual, donde el alumno pueda inferir juicios críticos sobre los significados de las formas lingüísticas, de modo que también comprenda las prácticas discursivas de comunidades de hablantes concretos. Para ello, y también con el objetivo de proponer técnicas docentes que puedan aplicarse a la macroestrategia de contextualización del input lingüístico de Kumaravadivelu (2003), revisaremos las propuestas de Marimón-Llorca (2016) y Delin (2000), que se encuentran enmarcadas en el ámbito funcional de la competencia pragmática del *MCER*.

Podemos justificar nuestro interés por el análisis crítico de la lengua y el enfoque textual de distintas maneras. Por ejemplo, el Consejo de Europa (2021) y el Instituto Cervantes (2006) abogan por un enfoque comunicativo orientado a la acción, de tal modo que los discentes aprendan la lengua como miembros de una comunidad de hablantes donde van a llevar a cabo tareas en circunstancias, entornos y campos de acción específicos (Consejo de Europa 2001: 9). Esto

quiere decir, de acuerdo con López Ferrero y Martín Peris (2013: 5), que la lengua ocurre de manera natural en forma de género textual, lo cual justifica el enfoque adoptado. Dicho de otro modo, la adquisición de las lenguas está ligada a los distintos tipos de textos y las prácticas comunicativas que cada uno de ellos enmarca (Duque 2021b). A pesar de esto, la enseñanza de L2 continúa desarrollándose principalmente en el nivel oracional (Duque 2021a, 2021c), de modo que los propósitos de los hablantes a menudo se pasan por alto, sin embargo, la adquisición de un idioma no ocurre únicamente a nivel oracional, sino dentro del marco de distintos tipos de textos y sus prácticas sociales (Garrido 2014).

El enfoque discursivo o basado en el género textual, muy influido por la Lingüística Sistémico Funcional, coloca el texto como unidad lingüística central en el proceso de enseñanza y adquisición de L2 (Negro 2016; Flowerdew 2011), así como en el punto de partida para el diseño de las tareas que se llevarán a cabo en el aula y la evaluación del aprendizaje, frente a la elección del texto por su potencial para ejemplificar el uso de las distintas formas lingüísticas (Duque 2021c). Como argumentaremos a continuación, el ACD puede emplearse para trabajar la competencia discursiva desde un enfoque textual y en línea con el parámetro de la practicabilidad (Kumaravadivelu 2003) y la macroestrategia de contextualizar el input lingüístico del Posmétodo (Kumaravadivelu 2003), pues las técnicas docentes que se van a proponer examinan en conjunto fenómenos sintácticos, gramaticales, semánticos y pragmáticos, a la vez que fomentan la capacidad crítica en el discente para que sea consciente de la realidad político-social de la cultura de la L2 y pueda transformar su entorno si así lo desea. Asimismo, se espera que, a partir de las herramientas ACD propuestas, el docente pueda elaborar sus propias microestrategias, independientemente del método o el enfoque al que se adhiera.

Como vimos antes, las pautas pedagógicas que proporcionaba el Posmétodo con respecto a la manera de ejercitar el pensamiento crítico sobre la lengua eran demasiado abstractas (Morínigo-Rodríguez 2024; Islam y Suchi 2017). Por ello, además de microestrategias, consideramos que, en el plano teórico, la propuesta de Kumaravadivelu (2006) podría actualizarse con el concepto de competencia intercultural crítica de Marimón-Llorca (2016), que parte de la competencia intercultural del *MCER* (2020) y se nutre de la Lingüística Sistémico-Funcional y el Análisis Crítico del Discurso. De un modo similar a Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), Marimón-Llorca (2016) cuestiona la neutralidad en las corrientes pedagógicas actuales de ELE. Para argumentar sus ideas, comienza por citar distintos marcos de referencia para las lenguas, como el *MCER* (2001),

que promueven que los aprendientes se conviertan en ciudadanos que desarrollen no solo la competencia comunicativa, sino también la mediación, la interculturalidad y la inclusividad, a la vez que prestan atención a las distintas perspectivas que poseen los hablantes de una misma realidad.

Tanto en la legislación educativa europea (*MCER* 2021) como en marcos de concreción curricular norteamericanos (*ACTFL Proficiency Guidelines* 2012), la mediación, la multiculturalidad y la inclusividad quedan englobados dentro del concepto de ciudadanía. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002), la ciudadanía es “un factor de cohesión social, comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso y de solidaridad” (Consejo de Europa 2002: 3). Asimismo, Marimón-Llorca (20126) nos remite a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa española (*LOMCE*) de 2013, que señala que la educación lingüística debe perseguir una ciudadanía democrática, así como la participación con un espíritu crítico de los aprendientes en la vida social, económica y cultural.

A partir de este contexto, Marimón-Llorca (2016) plantea la competencia intercultural crítica, que entiende al aprendiente de lenguas como un ciudadano cuyo deber es construir un código lingüístico compartido entre él y los hablantes de otras lenguas, entendiendo la realidad desde la perspectiva de los distintos usuarios de la lengua, de modo que pueda lograr una sociedad democrática y abogar por la coexistencia y el respeto entre culturas alejándose de los estereotipos. Para ello, el discente deberá integrarse en las distintas prácticas discursivas o géneros textuales de la L2, pues solo atendiendo a la finalidad con que los hablantes eligen elementos léxicos, gramaticales y discursivos podrá percibir los matices de la realidad, integrarse plenamente en la cultura de la L2 y actuar como mediador. Marimón-Llorca (2016) explica que, en los enfoques textuales, la lengua es entendida como una fuente de conocimiento: los elementos gramaticales, discursivos y semánticos, en función de cómo se elijan por los hablantes, muestran una manera de ver el mundo muy concreta.

Citando a Cassany (2005: 40), Marimón-Llorca (2016) explica que la educación lingüística, además de los saberes declarativos, debería fomentar la conciencia crítica en el discente para que valore si está de acuerdo o no con las perspectivas que se ofrecen sobre la realidad a través de la publicidad, los medios de comunicación, etc. y la distribución del poder en el discurso, lo que a su vez encaja con la corriente FPDA del AD por la que abogamos en este trabajo. Esto nos recuerda a la macroestrategia de activar la conciencia lingüística de Kumaravadivelu (2003), si bien desde una perspectiva FPDA, pues aboga por la presentación

al discente de la realidad discursiva desde distintos puntos de vista, sin priorizar unos sobre otros, para que él mismo desarrolle su propia opinión sobre las estructuras del poder en el discurso y tenga oportunidad de perpetuarlas o luchar contra ellas. Sin embargo, en ELE esta perspectiva se ha estancado, como explica Marimón-Llorca (2016), en la iniciativa teórico-práctica de López-Ferrero y Martín-Peris (2010) en concreto, en sus conceptos de comprensión y literacidad críticas, que tenían por objetivo que los discentes formularan juicios sobre la ideología contenida en textos narrativos (López-Ferrero y Martín-Peris 2010: 508).

Por último, el concepto de hablante intercultural crítico de Marimón-Llorca (2016) y su manera de entender el texto resulta especialmente interesante porque el *PCIC* todavía se divide en géneros que el docente puede utilizar como pretexto para examinar las distintas formas lingüísticas (Duque 2021c). Por ejemplo, en el *PCIC* para tratar funciones como la argumentación, se trabaja la redacción de cartas en el nivel B2. Sin embargo, debemos preguntarnos quién, por qué, cómo y para qué produce y consume géneros textuales, con qué actitudes, qué propósitos, y a partir de qué estructuras gramaticales, léxicas o sintácticas. Todo ello indica que el ACD y el FPDA son un camino por explorar en ELE y que todavía carecen de las propuestas pedagógicas suficientes, algo que trataremos de remediar en los siguientes apartados a partir de la revisión bibliográfica de algunos autores.

### 5.1. La noticia como género textual para trabajar la competencia discursiva y la competencia intercultural crítica a partir del Análisis Crítico del Discurso. Perspectiva del oyente

El género textual que Marimón-Llorca (2016) trabaja para ilustrar estas ideas es la noticia generalista. Llegados a este punto, es conveniente indicar, como apunta Duque (2021c), que cada género textual presenta unos elementos lingüísticos sintácticos, léxicos, prosódicos, gramaticales, etc., en mayor medida que otros, por lo que no existe un único género textual que pueda considerarse en ELE, sino que debemos considerar la mayor cantidad posible de ellos, por ejemplo, desde el punto de vista gramatical, el texto periodístico sobrerrepresenta las oraciones impersonales, el estilo indirecto y las pasivas perifrásticas; en el aspecto léxico, aparecen más neologismos y siglas que en otros géneros textuales (Guervós y Díaz Rodríguez 2021), además, desde la perspectiva pragmática y discursiva, la noticia sobrerrepresenta ciertos fenómenos cohesivos,

como las etiquetas del discurso (Duque 2021c). Por el contrario, no ejemplifica los procedimientos relacionados con la lengua oral, como los turnos de habla, la rectificación o la digresión.

## **5.2. El género periodístico y teoría de la transitividad de Halliday (1985) como microestrategia para trabajar la competencia discursiva en ELE**

Duque (2021c) explica que la noticia puede enmarcarse como modelo de enseñanza tanto desde el punto de vista funcional como el discursivo. Esto se debe a que ocupa un lugar central en las creencias y las prácticas de las distintas comunidades de los hablantes donde se van a integrar los alumnos y permite aprender a través de la lengua, pues los textos periodísticos muestran los diferentes rasgos léxicos, discursivos y gramaticales que reflejan la ideología y los valores de las comunidades de hablantes, cuyas opiniones sobre un mismo suceso pueden diferir. Puesto que no existe un único modelo textual del español en los medios, es conveniente, en línea con el modelo FPDA descrito anteriormente, proporcionar noticias de distintos periódicos sobre un mismo suceso (Vellón 2013: 155).

Hasta ahora, los autores Posmétodo han hecho hincapié en fomentar la capacidad crítica en el discente, pero no han indicado exactamente cómo. Una herramienta que nos proporciona el Análisis del Discurso y que podría lograr este objetivo es la teoría de transitividad de Halliday (1985), puesta en práctica por Delin (2000) y utilizada parcialmente por Marimón- Llorca (2016) en ELE. Esta teoría es solo una de las muchas que podríamos utilizar, pero hemos elegido esta por su facilidad a la hora de implementarse en el aula con discentes con un nivel inferior al C1 y por la repercusión tan positiva que ha tenido, dentro del ámbito EFL, en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes. Analistas del discurso como Olshtain y Celce-Murcia (2001: 721) explican que el ACD puede ser una solución a la falta de la motivación y escasa competencia discursiva de los alumnos. En primer lugar, porque se puede implementar en cualquier marco pedagógico flexible, de ahí la motivación de elegir el Posmétodo en este trabajo, y en segundo lugar, porque fomenta el razonamiento lógico, el aprendizaje significativo, la organización de ideas, la conciencia lingüística, las habilidades sociales y el pensamiento crítico en los discentes, con lo que se vuelven más independientes; y, por último, porque con el ACD las contribuciones en el aula de los alumnos se vuelven significativas (sus ideas, sus emociones y sus

aportaciones críticas son relevantes para aprender y analizar la lengua), con lo que están altamente motivados y las clases les resultan más interesantes (Kapanadze 2018), no se lee por leer, el texto no es un pretexto para aprender la forma lingüística.

La teoría de la transitividad, que se enmarca en la gramática sistémico-funcional de Halliday (1985), pone el foco sobre las relaciones discursivas entre los actores (*actors*) y los eventos (*events*) en los que aquellos participan o se ven afectados (Delin 2000). Esto permite al hablante hacerse una idea de qué ocurrió a partir de los diferentes elementos contextuales de cada oración: el predicado, los participantes y las circunstancias. Esta teoría nos sirve, como veremos, para relacionar la gramática con el contexto extrasituacional. Los elementos de cada oración que tomaremos como base para llevar a cabo nuestro análisis son el predicado, los participantes y las circunstancias (Halliday 1985).

- Predicado. También denominado proceso. Describe lo que ha ocurrido.
- Participantes. Las personas o las cosas que llevan a cabo una acción o se ven afectados por el predicado.
- Circunstancias. Cuándo, por qué, quién, qué y dónde. Engloba las cinco w del periodismo.

Cada uno de estos elementos crea significado en una oración. Asimismo, Halliday (1985) explica que existen cinco tipos procesos o sucesos diferentes: el material, el mental, el relacional, el conductual, el verbal y el existencial.

- Proceso material. Engloba verbos de acción, por ejemplo, "Ana descorrió las cortinas".
- Proceso mental. Alude a emociones y pensamientos, por ejemplo, "A Juan le gustó mucho tu regalo".
- Proceso relacional. Incluye procesos relacionados con los verbos ser y estar; son lo más parecido a estados o situaciones estado, por ejemplo, "Ana es muy inteligente; Mi hermano tiene un perro."
- Proceso conductual. Psicológicos o motrices, por ejemplo, "Javier tosía sin parar; La víctima todavía respira".

- Proceso verbal. Son los verbos de habla; aquí tienen especial relevancia los estilos directo e indirecto, por ejemplo, “Anabel me confesó toda la verdad”.

Es habitual encontrar todos o varios de estos procesos en los textos periodísticos. Algunas frases, como sucede en el siguiente ejemplo:

La hija de Gisèle Pélicot, la mujer francesa que inició un juicio contra su marido y más de 50 hombres [proceso material] por violaciones realizadas durante casi diez años [proceso material], reveló [proceso verbal] al momento de declarar en el tribunal penal de Aviñón que también habría sido víctima [proceso relacional] de crímenes sexuales de su progenitor. Pélicot (2024)

En este trabajo, por cuestiones de espacio, nos centraremos únicamente en los procesos materiales, por su estrecha relación con los mecanismos cohesivos y su utilidad para trabajar las oraciones pasivas y las atenuaciones discursivas desde un punto de vista ideológico. Como habíamos avanzado, las oraciones en las noticias las conforman los actores, el individuo o la cosa que recibe la acción y las circunstancias. El siguiente ejemplo podemos utilizarlo en el aula de ELE para clasificar estos elementos de manera sencilla y siguiendo el modelo propuesto por Halliday (1985: 102):

La hija de Gisèle Pelicot	inició un juicio	contra su marido	hoy por la mañana
agente	proceso	objetivo de la acción	circunstancia

Delin (2000) explica que, en las oraciones con procesos materiales, el papel del agente es crucial para el análisis discursivo, porque siempre se da por sentado por el lector, se mencione explícitamente a al agente o no. En las oraciones pasivas o con sujeto omitido esto resulta especialmente interesante, porque podemos elegir desviar la atención del agente: Lo apuñalaron seis veces. Aquí se da por hecho que alguien lo hizo, pero lo importante son las circunstancias, seis veces. Tal y como indica Delin (2000), el lector espera encontrar al agente en primer lugar, así como el objetivo después del proceso: “El asesino apuñaló a la víctima seis veces”, pero no sucede así, tal vez porque no se sabe quién es el culpable o tal vez porque no se quiere decir. En las oraciones pasivas y con sujeto omitido, podemos elegir nombrar o no al agente, porque, independientemente de si lo hacemos o no, el lector asumirá que hay un agente; es decir, hará una inferencia pragmática, en función del resto de elementos de la oración.

Ahora bien, ¿para qué sirve todo esto? Delin (2000) explica que los sucesos difíciles de digerir pueden suavizarse a través de esta estrategia pragmadiscursiva; asimismo, podemos alejar o acercar la responsabilidad sobre individuos o entidades concretas. De hecho, el sujeto omitido, la pasiva refleja, la pasiva y las voces medias (el *se* medio) en español permiten atenuar una afirmación o situar la culpa sobre el agente u otra persona de manera más o menos explícita (Díaz-Blanca 2007). Por ejemplo, en “Muere por tosferina un lactante menor de un mes cuya madre no se había vacunado durante el embarazo” (Güell 2024) no se menciona al causante de la muerte del bebé explícitamente, es decir, el que provoca la acción de la muerte del bebé no ocupa la posición de agente. El agente es, de hecho, el propio bebé, que sufre el proceso de morir. Sin embargo, la madre aparece en la descripción de la circunstancia de la oración, que justo coincide con la posición en que esperaríamos ver al agente en una oración pasiva, introducido por la preposición *por* (“fue asesinado por su madre”).

Este ejemplo es especialmente interesante en el plano gramatical porque, como indica el Diccionario panhispánico de dudas (s.f.), el verbo morir no admite el uso pronominal cuando la muerte es violenta o la provoca un agente externo, como ocurre aquí. Si bien la madre no aparece como sujeto agente y aparece en la periferia de la oración como una circunstancia, si tenemos en cuenta que falta ese *se*, a través de la teoría de Halliday (1985), el lector inferir una relación causal entre la supuesta negativa a vacunarse por parte de la madre y la muerte del bebé. Esto es un claro indicador de ideología en el discurso, observable a través del análisis gramatical, algo especialmente interesante en un medio de comunicación que debería ser neutral. A continuación, ofrecemos otro ejemplo, esta vez de dos periódicos diferentes, sobre un mismo proceso material; los disparos de la policía:

El hombre abatido en las cercanías del consulado israelí en Múnich con un rifle era un austriaco islamista de 18 años. (Valero 2024)

Alemania: la policía mata a un hombre que abrió fuego cerca del consulado de Israel en Múnich, ¿qué se sabe? (*El Tiempo* 2024)

En el primer titular, de *El País*, la policía no ocupa el lugar del sujeto, a pesar de que ha efectuado la acción; de hecho, ni siquiera se la menciona. Asimismo, la terminología, abatido e islamista presentan un claro significado connotativo. Por un lado, abatido es un verbo en participio, que aleja la acción de la policía y sugiere, por su connotación léxica, un disparo justificado; en este caso, se trata

de un verbo mucho más sutil y menos directo que matar, que tiene una clara connotación negativa. Además, la palabra islamista, que tiene acepciones negativas en la cultura occidental, se emplea para justificar los disparos de la policía, que el lector asume que es el agente, pero de manera justificada. En cambio, en el segundo titular, el foco se coloca en el agente, esta vez mencionado explícitamente, la policía, que lleva a cabo la acción de matar no a un islamista, sino a un hombre.

Por último, cabe destacar que las pasivas y las pasivas reflejas en español, sobre todo en los procesos verbales, alejan la culpa del actor, llegando a definirlo como una víctima del proceso material (Delin 2000). La autora ilustra esta idea con una noticia del Guardian sobre una mujer, Tracey, que asesina a su novio Lee, pero al principio las autoridades piensan que ella ha sido también víctima de un asalto a mano armada que presuntamente acabó con la vida de su novio. En los primeros artículos de prensa, los periodistas utilizan oraciones con sujeto omitido para referirse a Tracey, que es un actor paciente en todo momento: La llevaron al hospital y estaba aterrorizada. La policía ha explicado que se trataba de un asalto al coche. Aquí, el único sujeto agente es la policía, que relata los hechos y adquiere el papel de voz de autoridad, mientras que Tracey es descrita a través de una oración sin sujeto y ni siquiera lleva a cabo el proceso material de ir al hospital; alguien más la lleva. Solo actúa como sujeto en el proceso mental de estar aterrorizada. Sin embargo, a medida que avanza el tiempo y a Tracey se la declara culpable, ella es quien lleva a cabo los procesos verbales y los materiales: Tracey Andrews, que denunció el asesinato de su pareja, Harvey Lee, ahora es sospechosa. Tracey Andrews ha declarado que es inocente. Tracey Andrews ha asegurado que alguien los asaltó a ella y a Lee.

Esto es un ejemplo claro de la utilidad de analizar quién hace qué y quién dice qué en los artículos de la prensa generalista. Si la trasladamos a la pedagogía Posmétodo, esta herramienta de análisis (Halliday 1985) podría servir para llevar a la práctica la macroestrategia de interacción negociada de Kumaravadivelu (2006). Con la teoría de la transitividad, podemos pedir al estudiante que reflexione sobre la forma lingüística, es decir, que active las heurísticas intuitivas para observar cómo el léxico, la gramática y la sintaxis confieren significado al texto. Esta actividad es, además, motivadora, porque las aportaciones ideológicas y la capacidad para pensar con lógica del estudiante son relevantes para resolver la actividad. Asimismo, en pequeños grupos, podríamos fomentar la interacción textual e ideacional negociada y así maximizar la oportunidad de aprendizaje al debatir sobre las ideas en grupo, lo que también hará más fácil

la actividad y expondrá al discente a más puntos de vista sobre los distintos sucesos que se trabajen en clase. Con esto trabajamos la interacción oral y la competencia discursiva.

Por último, atendiendo a las críticas del Posmétodo que expusimos en el apartado teórico que afirmaban que juzgar ciertas realidades de la cultura L2 podía ser controvertido y poner en peligro el puesto de trabajo del profesor, que no todos los temas que estimulen debate y pensamiento crítico en clase tienen por qué serlo, por ejemplo, el artículo sobre el asesinato de Lee puede servir para explicar a nuestros estudiantes cómo utilizar la herramienta de análisis de la transitividad de Halliday (1985), sin entrar en un tema cultural demasiado controvertido, como la religión, la identidad de género o la orientación sexual, pero que al mismo tiempo permite al discente llevarse esa herramienta de análisis a casa para elaborar inferencias críticas sobre otros textos que él o ella elija fuera del aula. Debe ser el docente, por su puesto, quien valore qué temas puede o no llevar a clase. Con todo, el ejercicio de transitividad y el pensamiento crítico pueden aplicarse a cualquier tipo de noticia: el cambio climático, las políticas de deforestación, los estándares de belleza, la política, la publicidad, las leyes, etc.

Por otro lado, en consonancia con la macroestrategia de la relevancia social (Kumaravadivelu 2003), podemos pedir a los alumnos que elijan el tema sobre el que quieren reflexionar en clase, de modo que también valoremos sus voces e intereses personales y culturales. En concreto, se les puede pedir que traigan dos titulares diferentes sobre un mismo suceso, para analizarlos con el resto de los compañeros. Este ejercicio también puede servir para fomentar la interacción ideacional, puesto que los discentes reflexionan sobre sus propios prejuicios hacia los sucesos tras comparar titulares y puntos de vista, y sacar a relucir en clase estereotipos y perspectivas sobre el mundo, en línea con la competencia intercultural crítica que propone Marimón-Llorca (2016). Por último, la actividad puede servir para ayudar a los discentes a analizar la realidad político-social de la L2, en línea con el parámetro de la posibilidad de Kumaravadivelu (2003).

### **5.3. Propuesta pedagógica en ELE para trabajar la competencia discursiva a partir del ACD: la teoría de la transitividad de Halliday y el léxico**

En este apartado expondremos la propuesta didáctica de Marimón-Llorca (2016), que utiliza el Análisis del Discurso para trabajar la noticia en ELE, más

allá de una lectura reflexiva del texto. Antes de analizar su secuencia didáctica en detalle, cabe destacar la reflexión que hace Delin (2000), en línea con el FPDA, sobre el léxico en la noticia de prensa generalista. Como veíamos en el apartado anterior, el vocabulario (hombre vs. islamista) ocupa un lugar central para describir a los actores del proceso en la noticia, sobre todo a la hora de atribuir la culpa.

Por ejemplo, en los crímenes de violencia de género, a los actores masculinos, no necesariamente hombres, considerados inocentes a menudo se les llama por su nombre o se les denomina con un término neutro (Hoskin 2017), como hombre (un hombre de setenta años acusado de abusar de su mujer), por el contrario, cuando la opinión pública les considera culpables, términos como depredador sexual, bestia o monstruo aparecen en los titulares de prensa, que aluden a la idea social de que lo masculino por naturaleza tiene la capacidad de someter, física y sexualmente a otros individuos, en contraposición a la supuesta pasividad femenina: El mayor depredador sexual de la historia de Francia: contactaba con hombres para que violaran a su mujer.

En el caso de las mujeres y los individuos femeninos mujeres o no, ocurre algo similar, pero los términos empleados tienen acepciones totalmente diferentes. Tal y como indica Hoskin (2019), la masculinidad goza de un carácter neutro en la sociedad, mientras que la feminidad tiende a ocupar un lugar inferior y complementario a lo masculino. La feminidad respetable, que no valorada, en ciertas comunidades de hablantes todavía es una mujer heterosexual, pasiva, poco intelectual e independiente, pero no estúpida, blanca y que negocia con cuidado la dicotomía virgen-prostituta (*Madonna-Whore Complex*, en inglés); en palabras de Reyes (1984), la mujer mala o la mujer santa.

Por ello, cuando una mujer es considerada culpable, se alude a estas cualidades de su feminidad y se la desprovee de su humanidad, se alude a su cuerpo o sus características físicas. Así, encontramos palabras como “rubia” (mujer poco intelectual y promiscua), “madre soltera” (el sexo y la maternidad son solo justificables a través del amor y la relación heterosexual y estable) o “divorciada” (depredadora sexual). Todos estos términos aluden a la excesiva disponibilidad sexual de la mujer: “La rubia que hipnotizó a Endrick tiene más de 40 mil seguidores en Instagram y trabaja como modelo” (Marca 2023). Los términos positivos también lo hacen, pero de un modo diferente: “estudiante”, “niña”, “prometida”, “joven” o “hija”. Todas estas palabras aluden a la infantilidad, la pureza, la inocencia y la responsabilidad afectiva de la mujer con los padres, el padre, o

el marido. Sería interesante reflexionar sobre estos términos en clase con los alumnos, con el objetivo de fomentar que la armonía entre culturas incluya también a individuos femeninos, por ejemplo, podemos traer diferentes artículos de prensa a clase y pedir a los alumnos que analicen por grupos qué se asocia a la masculinidad y a la feminidad en la prensa en la L2, a qué grupos o colectivos, si el léxico empleado está cargado de acepciones positivas o negativas, si están de acuerdo y por qué, para que sean conscientes cómo se evalúa a las personas de acuerdo con su identidad de género en la L2. Este tema puede ser de especial interés para estudiantes jóvenes que todavía están desarrollando la tolerancia y la inteligencia emocional.

En su propuesta, Marimón-Llorca (2016) aúna el análisis del léxico y la gramática para trabajar la competencia funcional y la discursiva a la vez que desarrolla la competencia intercultural crítica. Para ello, lleva al aula el artículo periodístico *La amenaza del ébola* del ABC (Del Val 2014), la cual adapta eliminando fragmentos extensos que eran irrelevantes para el propósito de la actividad.

La amenaza del ébola. Caridad y prudencia



Esa mano que sale puede ser la de un enfermo de ébola, y esa prudencia del donante que, en circunstancias normales parecería una mezcla de generosidad y desprecio, representa un acto de valentía inusitado, porque la enfermedad se transmite por la saliva, por el sudor, por la sangre, es decir, por el mero contacto, y pervive cuando el enfermo es ya un cadáver, porque los muertos por ébola pueden continuar segando vidas.

No es lo mismo acortar los años de nuestra existencia abusando del tabaco y del alcohol, [...] que situarse en el borde de un alto peligro real y constatado. Por si fuera poco hay un ancestro cultural, cosido a nuestros conocimientos, cuando las epidemias se asociaban a los castigos divinos, plagas que señalaban la indignación de los dioses.

¿Los ritos funerarios africanos y asiáticos relacionados con la incineración tienen algo que ver con las epidemias? No sería la primera vez que una causa sanitaria produce un efecto religioso, [...]. Pero, más allá de esa aureola apocalíptica, la realidad científica y racional evidencia un riesgo inminente, donde la aprensión es un deber y el recelo una necesidad. Ese escrúpulo de la mano tendida, sin siquiera mirar al donado, es un obligado compromiso en defensa de los que están fuera del apartamento. Esa manera de sustentar la caridad es una exigencia en beneficio de la salud colectiva.

Y viendo esta fotografía, y observando el mecanismo de entrega, no podemos dejar de pensar e nuestros soldados, en nuestros misioneros, en nuestros médicos que, cada día, aportan su esfuerzo para evitar que el mal se extienda, y protegen nuestra salud con el riesgo evidente de la suya. Pregúntate si permitirías que tu hijo fuera el que proporciona la bolsa de comida, y, tras responder, no seas tacaño en admirar a tanta gente anónima que se expone por todos nosotros.

Ilustración 7. Trabajar la competencia discursiva y la competencia funcional desde la perspectiva del oyente o interpretativa (Marimón-Llorca 2016: 202)

La secuencia didáctica se llevó a cabo con un grupo de diecinueve estudiantes norteamericanos matriculados en distintos grados universitarios con una edad de entre diecinueve y veintinueve años que se encontraban haciendo un programa

de intercambio en Alicante y tenían un nivel de español entre B2 y C1. Antes de iniciar la secuencia didáctica, la docente detalló a los discentes los objetivos de las actividades, para que no se sintieran perdidos durante el transcurso de la clase: desarrollar la competencia intercultural crítica (CCIC), lo que les permitiría intercambiar opiniones e información de todo tipo como agentes sociales en distintas situaciones, ser conscientes de la diversidad cultural y los diversos puntos de vista en la sociedad e integrar las destrezas comunicativas. La actividad está planteada para que el discente adquiera los conocimientos de manera progresiva en las siguientes fases.

Análisis de las imágenes y el léxico en (con)texto. En este primer estadio, la docente pide a los alumnos que reflexionen sobre la imagen, como ejercicio de prelectura, para activar conocimientos previos, y que la definan a través del eje “fuera/dentro, todo (individuo)/parte (mano), dar/recibir” (Marimón-Llorca 2016: 203). Acto seguido, solicita a los discentes que relacionen la imagen con el titular: *La amenaza del ébola: caridad y prudencia* (Del Val 2014). Esto fue fácil para los discentes, que establecieron las siguientes relaciones: “dentro-parte-recibir-amenaza-ébola” (Marimón-Llorca 2016: 204) y “fuera-todo-dar-caridad-prudencia” (Marimón-Llorca 2016: 204).

A continuación, Marimón-Llorca (2016) formula diferentes preguntas de lectura a los alumnos, como: ¿ambos ejes son valorados por igual por el autor? y los anima a buscar el significado connotativo de distintas palabras en el DRAE, como: “amenaza” (negativo y peligroso) y “prudencia” (positivo, lógico y sensato). Entre todos, llegan a la conclusión de que el ébola se identifica como una amenaza y una enfermedad mortal, mientras que el auxilio con el carácter honorable del actor; así como que recibir es una acción pasiva y dar una acción activa.

Marimón-Llorca (2016: 204) pasa a explicar que el binarismo activo-fuera y pasivo-dentro se utiliza desde hace mucho tiempo en el mundo occidental y que está estrechamente relacionado con arriba y derecha (polo positivo) y abajo e izquierda (polo negativo). Ahora que se le ha proporcionado una herramienta de análisis al alumno, deberá leer el artículo y comprobar si la gramática y el léxico reflejan estas presuposiciones.

Actividad de comprensión lectora y análisis de la organización textual a través de actores y procesos. En esta fase, los alumnos leyeron el texto y respondieron a diferentes preguntas de comprensión lectora formuladas por la profesora, como cuál era el tema principal de la noticia y cuál era la principal preocupación

del autor. Acto seguido, la docente realizó un análisis gramatical del texto, similar al que propusimos antes mediante la teoría de la transitividad de Halliday (1985), junto a los alumnos, para examinar qué papel desempeñaba cada actor del texto. Para ello, en primer lugar, se pidió a los alumnos que identificasen los actores o quienes llevaban a cabo la acción y los objetos o sujetos que la padecían, de acuerdo con la teoría de Halliday (1985).

Después, entre todos, dibujaron una tabla que facilitase la visualización del resultado de interpretación del texto. Así, el mundo africano donde tiene lugar el ébola se pasó al polo negativo de la tabla: es un universo irracional, desconocido y asociado a los castigos bíblicos, como ejemplifica el tránsito de la palabra enfermedad a epidemia y a plaga, que a su vez se asocia con "ritos funerarios africanos" (Marimón-Llorca 2016: 205). Además, los enfermos, como apreciaron los discentes, no eran personas, sino "cadáveres" que "sesgan vidas", de nuevo, una definición abstracta, casi folclórica y terrorífica. En cambio, la realidad cultural y étnica del reportero se colocó en el polo positivo de la tabla por varias razones. En primer lugar, el autor describía su sociedad como "científica y racional", cuya autoridad respaldaba con verbos modales como "deber", además, se posicionaba en el eje positivo de la table al mostrar el deseo de ayudar a otros, si bien desde una posición de superior moral y científica, como sugiere la palabra "compromiso". Al final, hace una diferenciación explícita entre "nosotros" y los "otros", donde el constructo occidental de nuevo se sitúa en la capacidad, el altruismo, la moralidad y la normalidad, pero el mundo donde tiene lugar el ébola es peligroso, extraño e incivilizado (Marimón-Llorca 2016: 206).

Tal y como apunta Marimón-Llorca (2016), es importante que los discentes lleguen a estas conclusiones por sí mismos, analizando el léxico y la gramática. Por ejemplo, las oraciones explicativas en el texto sirven para mitigar el significado de lo que se quiere decir y a la vez convencer al lector de lo que se le cuenta: "Porque los muertos por ébola pueden continuar sesgando vidas" (Del Val 2014). También se pidió al alumno que prestase atención a los elementos intensificadores, como la repetición de la palabra *por*, que tenía por objetivo persuadir: "por la saliva, por el sudor, por la sangre" (Marimón-Llorca 2016: 205), "nuestros soldados, nuestros médicos, nuestros misioneros" (Marimón-Llorca 2016: 205). De igual modo, los adjetivos llevaban una carga ideológica: peligro, apocalíptico, etc. Al finalizar la actividad, Marimón-Llorca (2016) instó a los alumnos que reflexionasen sobre si les parecía que las relaciones entre la cultura hispana y la occidental se habían descrito desde una perspectiva etnocéntrica o, más bien, neutral.

Teniendo todo esto en cuenta, la actividad propuesta por la autora puede convertirse en una microestrategia útil para trabajar la macroestrategia de contextualización del input (ser conscientes de la realidad político-ideológica de la L2) y de negociación de la interacción (intercambio comunicativo significativo entre alumnos y alumnos y docentes), así como combatir desajustes perceptivos en la comunicación. Sin embargo, el ejercicio de Marimón-Llorca es complejo y carece de una herramienta de análisis bien definida; de hecho, se revisan muchos aspectos del texto a partir de las nociones agente y proceso: acepciones léxicas, elementos intensificadores, tiempos verbales, el grado de abstracción del vocabulario, etc., algo que puede plantear dificultad para alumnos con un nivel inferior al C1. Con todo, la última actividad que propone Marimón-Llorca (2016), la cual describimos en la sección a continuación, ofrece una perspectiva muy constructiva e interesante a la hora de trabajar la competencia intercultural crítica y la competencia discursiva.

Actividad de expresión escrita: transformar el entorno haciendo de mediador entre culturas. En esta última actividad, Marimón-Llorca (2016) pretende combatir la jerarquía de poder cultural a través de la reescritura del texto. Ahora que el discente ha prestado atención a la norma lingüística y reflexionado sobre ella dentro de un contexto político- social concreto, tiene la oportunidad de pensar cómo podría utilizar el lenguaje para transmitir la misma noticia, pero desde el respeto, como mediador intercultural y con capacidad crítica. Para ello, el docente le sugerirá algunas ideas, como especificar los actores y los agentes o evitar vocabulario con connotaciones negativas (Marimón-Llorca 2016: 206). Con esto se espera que el discente preste atención a cómo gramática, léxico y sintaxis dan significado en conjunto al texto. La autora propone la siguiente modificación a modo de ejemplo:

Y pervive cuando el enfermo [es ya un cadáver] ha fallecido, porque [los muertos] las personas que mueren a causa del ébola pueden seguir [matando] contagiando. La [aprensión] precaución es un deber, [el recelo] la prevención, una necesidad. Esa manera de [sustentar la caridad] ejercer la solidaridad... (Marimón-Llorca 2016: 207)

En este ejemplo, el discurso es más solidario con los países afectados, sin mostrar condescendencia, los contagiados gozan de humanidad y se lidia con la enfermedad y el riesgo desde el respeto y la precaución, no la aprensión. Esta actividad sirve para que el discente reflexione sobre hasta qué punto podemos construir la realidad a través del discurso (competencias funcional y discursiva) y cómo podemos intentar reescribir la sociedad. Como se ha ejemplificado a lo

largo de este trabajo, las competencias discursiva y funcional están entrelazadas de manera indisoluble y pueden aplicarse, desde una perspectiva flexible y Posmétodo que toma por herramienta de análisis el AD, a los distintos enfoques y pedagogías actuales, para mejorar la competencia comunicativa de los discentes a nivel supraoracional.

## 6. Conclusiones

A partir del estado de la cuestión del marco pedagógico del Posmétodo, esta monografía ha ofrecido microestrategias y técnicas docentes, adaptables a cualquier enfoque y con un sentido práctico fundamentado, para trabajar las competencias discursiva y textual en ELE, a través de la destreza escrita, y que tanto docentes como discentes de español podrán encontrar de utilidad.

Una exhaustiva búsqueda bibliográfica ha permitido lograr estos objetivos desde dos perspectivas. La primera, la del hablante o la construcción del discurso, para lo que se han considerado diferentes investigaciones del Análisis del Discurso formalista en el ámbito ELE, en línea con las gramáticas funcionales del discurso (Duque 2021a, 2021b, 2021c; Duque *et al.* 2019; Marchesi 2018; Alonso-Belmonte 2002; Llobera 2008), y a partir de las cuales se ha explorado qué aspectos de la competencia discursiva presentan mayor dificultad para los estudiantes de español. En respuesta, se han propuesto distintas microestrategias, bien de los autores arriba mencionados, bien de creación propia, para trabajar dos mecanismos de cohesión textual sin dejar de atender a la competencia pragmática: la progresión temática y las etiquetas discursivas.

La segunda parte del trabajo ha considerado investigaciones teóricas y propuestas metodológicas llevadas a la práctica en ELE y EFL que, por medio del Análisis Crítico del Discurso —en concreto, trabajos enmarcados en la corriente FPDA (Baxter 2008; Delin 2000; Reyes 1984)— ofrecen microestrategias para trabajar la competencia discursiva y la competencia intercultural crítica (Marimón-Llorca 2016) a través del género textual periodístico (la noticia generalista) y la teoría de la transitividad de Halliday (1985). Dado que la competencia discursiva se encuentra estrechamente ligada a la competencia pragmática y la funcional (Consejo de Europa 2020: 153), esta monografía las ha trabajado en

conjunto, con lo que se ha mostrado la practicidad de estudiar simultáneamente la estructura y el significado lingüísticos.

Por último, se han propuesto una serie de pautas pedagógicas, inspiradas en el Análisis del Discurso formalista y el Análisis Crítico del Discurso Feminista Postestructuralista (FPDA), para expandir el marco macroestratégico de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012), que no especifica lo suficiente cómo desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de L2 y, si bien pone el foco en el significado, descuida la forma lingüística. Por ello, este trabajo ha ofrecido técnicas docentes que desarrollan la competencia discursiva y la cohesión textual a la vez que ayudan al alumno a ser consciente de los matices de la realidad político-social de la L2 y las estructuras de poder en el discurso, atendiendo a los diversos puntos de vista que en ella convergen; en aras de que el alumno, como ciudadano intercultural crítico, haga de mediador entre códigos lingüísticos y culturas, para crear una sociedad igualitaria y democrática, en línea con el parámetro de la posibilidad de Kumaravadivelu (2003).

Futuras líneas de investigación podrían considerar el diseño de técnicas docentes que desarrollen la competencia discursiva oral desde una perspectiva Posmétodo. Por otro lado, próximos estudios podrían proponer macroestrategias que consideren fenómenos lingüísticos que no cubre el marco macroestratégico de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) y llevarlas a la práctica en el aula ELE. En esta línea y dentro del ámbito de la cohesión, se podría reflexionar sobre cómo trabajar los mecanismos de tematización y rematización, con el objetivo de mejorar la competencia discursiva de los discentes ELE. Por ejemplo, podría tenerse en cuenta la duplicación de los pronombres de complemento directo como estrategia de tematización (“Pedro saludó a Alba enérgicamente vs. A Alba, Pedro la saludó alegremente”). En cuanto a la rematización, podrían estudiarse estructuras que sirvan para focalizar la causa en la oración (“Ángel se fue de la fiesta porque tenía ganas de dormir vs. Es porque tenía ganas de dormir que Ángel se fue de la fiesta”). Finalmente, podrían explorarse otras corrientes del ACD (el FPDA es solo una de ellas), para expandir la macroestrategia de la interacción negociada de Kumaravadivelu (2003), que todavía no ofrece microestrategias que traten el error o atiendan a la dimensión afectiva de la enseñanza.

## Bibliografía

- ABIO, Gonzalo (2014): El Posmétodo [ilustración]. En G. Abio (ed.) Un paseo por algunos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas. <https://www.slideshare.net/slideshow/un-paseo-por-algunos-mtodos-de-enseanza-de-lenguas/40201330>
- AKBARI, Ramin (2008): Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42 (4), pp. 641-652.
- ALLWRIGHT, Dick (1991): The death of the method (Working Paper No. 10). Lancaster, Reino Unido: The University of Lancaster, The Exploratory Practice Centre.
- ALLWRIGHT, Dick (2000): *Exploratory Practice: An "Appropriate Methodology" for Language Teacher Development*.
- ALONSO BELMONTE, Isabel y FERNÁNDEZ AGÜERO, María (2019): "Enseñar la competencia intercultural". En Y. Ruiz de Zarobe, y L. Ruiz de Zarobe (eds.) *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro, pp.184-225.
- AZPIROZ, M.<sup>a</sup> del Carmen (2013): "El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo". *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 19, n.º 4, pp. 39-52.
- BATJIN, Mijaíl (1988): *Problemas de la poética de Dostoievski*, trad. Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica.
- BATJIN MIJAÍL (1989): *TEORÍA Y ESTÉTICA DE LA NOVELA. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN*, trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Alfaguara.
- BALADA ROSA, Eva (2011): "Aprender español con todos los sentidos: el factor kinestésico2. En *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia- Pacífico. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 235-248). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/17\\_investigaciones\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/17_investigaciones_09.pdf)
- BAILINI, Sonia Lucía (2020): "El Feedback como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras". *Philologia Hispalensis*, 34 (1), pp. 25-39.
- BAUTISTA PÉREZ, Nancy Yolanda (2017): "Constructing Sociocultural Awareness from the EFL Classroom". *Gist Education and Learning Research Journal*, 15, pp. 149- 172.
- BAXTER, Judith (2003): *Positioning gender in discourse: A feminist methodology*. Londres, Reino Unido: Palgrave MacMillan.

- BAXTER, Judith (2008): "Feminist Post-structuralist discourse analysis: a new theoretical and methodological approach?" En K. Harrington; L. Litosseliti; H. Saunston, and J. Sunderland (Eds.), *Gender and Language Research Methodologies*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- BEAUGRANDE, R. A. (1995): Text Linguistics. En J. Verschueren et al. (eds.). *Handbook of Pragmatics. Manual*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 536-544.
- BERRY, John (2001): "A psychology of immigration". *Journal of Social Issues*, 57, (3), pp. 615-631.
- BEY OMAR, Rachida (2015): "Análisis del Discurso en clase de ELE: teoría y metodología". En Instituto Cervantes (ed.), *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán*, pp. 15-22.
- BIRJANDI, Parviz y HASHAMDAR, Mohammad (2014): "Microstrategies of Postmethod Language Teaching Developed for Iranian EFL Context". *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (9), pp. 1875-1880.
- BORREGUERO ZULOAGA, Margarita (2018): "Los encapsuladores anafóricos: una propuesta de clasificación". *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 64, pp. 179-203.
- BRECKENRIDGE, Carol, y VAN DER VEER, Peter (1993): "Orientalism and the postcolonial predicament". In C. Breckenridge y P. van der Veer (eds.), *Orientalism and the postcolonial predicament*. Philadelphia, Pensilvania: University of Pennsylvania Press, pp. 1-22.
- BROWN, Gillian y YULE, George (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, Douglas (2002): "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment". En J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, pp. 9-18. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, Christopher (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: University Press.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- CANAGARAJAH, Suresh (1999): *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- CANALE, Michael (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres, Reino Unido: Longman, pp. 2-27.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graò.
- CASSANY, Daniel (2005): Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26 (3), pp. 32-45.
- CELCE MURCIA, Marianne; DÖRNYEY Zoltan, y THURRELL, Sarah (1995): "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- COMBETTES, Bernard (1988): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- CORTÉS, Luis y MUÑO, José Luis (2008): Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, pp. 57-66.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, Francia: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo, Francia: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- COTS, Josep (2006): "Teaching 'with an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching". *ELT Journal*, 60 (4), pp. 336-345.
- CHAMOT, Anna Uhl; BARNHARDT, Sarah; ROBBINS, Jill y BEARD Pamela (1999): *The Learning Strategies Handbook*. Londres, Reino Unido: Longman.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- DANES, Frantisek (1974): "Functional sentence perspective and the organization of the text". En F. Daneš (ed.) *Papers on functional sentence perspective*. La Haya, Los Países Bajos: Mouton.
- DAVID, Jackson y POONKODI, M. (2020): "Engaging Postmethod Strategies While Teaching English as a Foreign/Second Language in the Covid-19 Context". *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology*, 17 (7), pp. 9099-9125.
- DE AMÉZAGA TORRES, Antares (2022): Método ecléctico para aprendientes sinohablantes de español: mitos y nueva realidad. *Tonos Digital*, 42.
- DELIN, Judy (2000): *The Language of Advertising*. En J. Delin (Ed.) *The Language of Everyday Life*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1916): *Course in General Linguistics*. Traducido por W. Baskin. New York, New York: McGraw-Hill Book Company.
- DÍAZ, Blanca Lourdes (2007): Construcciones pasivas con se. ¿Estrategias de atenuación? *Lingüística y Literatura*, 52, pp. 81-93.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí y LIRA DIAS, Massilia (2016): "A teoria da argumentação na análise dos conectores discursivos". *ReVEL* 14 (12), pp. 78-105.
- DUQUE, Eladio (2021a): Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2. En: P. García Guirao (ed.) *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2*. Barcelona, España: Octaedro, pp. 165-176.
- DUQUE, Eladio (2021b): "Las etiquetas de discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera". En M. Sáracho-Arnáiz, y H. Otero-Duval (eds.) *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2*, pp. 854-873. Madrid, España: ASELE.
- DUQUE, Eladio (2021c): El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE. En M. Sanz Gil (ed.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona, España: Octaedro.
- DUQUE, Eladio (2022): "La encapsulación pronominal en los textos de aprendices adolescentes de español". *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, pp. 45-60.
- EUSEBIO HERMIRA, Soni. (2015): El Posmétodo, la rueda de la pedagogía y la enseñanza de español. Formación ELE. International House. <https://formacionele.com/postmetodo-rueda-pedagogia-ensenanza-espanol/>

- FAIRCLOUGH, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (2018): CDA as dialectical reasoning. En J. Flowerdew y J. Richardson (eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies*. London, R.U.: Routledge, pp. 18-38.
- FAIRCLOUGH, Norman y WODAK, Ruth (1997): "Critical Discourse Analysis". En T. van Dijk (ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2, pp. 258- 284). London: Sage.
- FATHI, Jalil y HAMIDIZADEH, Raziéh (2019): "Iranian EFL Teachers' Willingness to Implement Postmethod Pedagogy: Development and Validation of a Questionnaire". *International Journal of Instruction*, 12 (1), pp.165-180.
- FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; LAGO, Neuda Alves do; y FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (2020): "Practices of an English Language Classroom from a Postmethod Perspective". *Acta Scientiarum Language and Culture*, 42 (2). <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.51966>
- FIANI, Ani, y SYAPRIZAL, S. (2018): "EFL Teachers Perception on Postmethod Pedagogy in Higher Education Context in Indonesia. *Linguistic, English Education and Art (LEEA)*". *Journal*, 1 (2), pp. 216-232.
- FLOWERDEW, John (2011): "Action, content and identity in applied genre analysis for ESP". *Language Teaching*, 44 (4), pp. 516-528.
- FLORES REQUEJO, Raquel (2019): *Los marcadores bueno, bien y vamos en el español peninsular y sus equivalencias en italiano*. Padua, Italia: Livreria Universitaria. It Edizioni
- FOUCAULT, Michel. (1980): *El orden del discurso*. España: Cuadernos Marginales.
- FREEMAN, D. (1991): "Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education". En J. E. Alatis, (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 25-39.
- GARNICA, Antonio (1998): "Lo que queremos decir cuando hablamos o el aspecto pragmático de la lingüística". En J. M. Oro y J. Varela (eds.), *Diálogo de culturas*. Santiago de Compostela, España: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 45-55.
- GARZÓN BALCÁZAR, J. C. (2018): *How to Apply the Post Method Pedagogy Efficiently to Enhance Essential Skills for Communication in Future Physicians*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35804.28808>
- GARCÍA, García, Marta y ÁLVAREZ LÓPEZ, Fátima (2017): "Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE". En A. M. Cestero e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2014): *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- GARCÍA MIGURA, Begoña (2013): Volavérunt, un Cluedo histórico: aproximando el mundo de Goya a estudiantes asiáticos a través de la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo. *Foro de Profesores E/LE*, 9.
- GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro (2017): "Pedagogía Posmétodo y globalización: una nueva visión de la labor docente". En D. G. Níkleva (ed.), *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berlín, Alemania: Peter Lang AG.

- GARRIDO, Joaquín (2014): "Profesores y hablantes en la enseñanza del español como segunda lengua: variación y construcción del discurso". En: J. Gonzalez Cobas et al. *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?* Madrid, España: MECED, pp. 211- 226.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino (2001): "Análisis del discurso: ¿problemas sin resolver?" *Contextos*, 37, pp. 123-141.
- GIRALDO TRIANA, Martha Lucía; PÉREZ LÓPEZ, Idalberto Amado (2019): "La sociolingüística y el método ecléctico en la construcción de textos escritos". *Conrado*, vol. 15, n.º 70, pp. 344-353.
- GREIMAS, Algirda Julius (1966): *Sémantique structurale*. París, Francia: Larousse.
- GRICE, Herbert Paul (1975): "Logic and conversation". En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Nueva York, NY: Academic Press, pp. 41- 58.
- GUTIÉRREZ, Salvador (1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid, España: Arco/Libros.
- HALLIDAY, Michael (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael y HASEN, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. Londres, Reino Unido: Longman.
- HAMMOUCHE, Bey Omar Rachida (2015): "Análisis del Discurso en clase de ELE: teoría y metodología". *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán*, pp. 15-22.
- HARRIS, Zellig (1952a): "Discourse Analysis". *Language*, 28, pp. 1-30.
- HARRIS, Zellig (1952b): "Discourse Analysis: a sample text". *Language*, 28, pp. 427-494.
- HASHEMI, Seyyed Mohammad Reza (2011): "(Post)-Methodism: Possibility of the Impossible?" *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1).
- HOOMAN, Yalda, REZVANI, Reza, y AFRAZ, Shahram (2021): "The Impact of Postmethod Pedagogy on Academic Achievement, Self-Efficacy, Emotions, and Self Esteem According to the Dynamic Systems Theory". *Journal of Language and Translation*, 11.
- HOSKIN, Rhea Ashley (2017): "Femme theory: Refocusing the intersectional lens". *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture and Social Justice*, 38 (1), pp. 95- 109.
- HOSKIN, Rhea Ashley (2021): "Can femme be theory? Exploring the epistemological and methodological possibilities of femme". *Journal of Lesbian Studies*, 25 (1), pp. 1-17.
- HYMES, Dell (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia, Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- IGLESIAS CASAL, Isabel (2014): "Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE". En el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIV, pp. 33-56.
- INSTITUTO CERVANTES (S.F.): Método. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/diccio\\_ele/diccionario/metodo.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm)
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular)

- INSTITUTO CERVANTES (2018): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Instituto Cervantes.
- ISLAM, Shafiqul y SHUCHI, Israt (2017): "Deconstruction of Method-postmethod Dialectics in English Language Teaching". *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (3), pp. 539-547.
- JAKOBSON, Roman (1931): *Prinzipien der historische Phonologie. Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, pp. 247-267.
- JAKOBSON, Roman (1963): *Essais de linguistique générale*. París, Francia: Minuit.
- KAMADA, Laurel (2009): *Hybrid identities and adolescent girls: being half in Japan*. Salisbury, Reino Unido: Multilingual Matters.
- KANDEL, Rajan Kumar (2019): "Postmethod Pedagogy in Teaching English as a Foreign Language: Students' Perceptions". *Journal of NELTA Gandaki*, 2, pp. 91-112.
- KAPANADZE, Dilek (2018): "The effect of using discourse analysis method on improving cognitive and affective skills in language and literature teaching". *European Journal of Education Studies*, 4 (5), pp. 92-107.
- KARIMVAND, Parisa Naseri, HESSAMY, Gholam y HEMMATI, Fatemeh (2016): "Postmethod Education: Its Applicability and Challenges in Iran". *International Journal of Asian Social Science*, 6 (1), pp. 21-34.
- KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- KUMARAVADIVELU, Bala (1992): "Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher". *The Modern Language Journal*, 76 (1), pp. 41-49.
- KUMARAVADIVELU, Bala (1993): "Maximizing Learning Potential in the Communicative Classroom". *ELT Journal*, 47 (1), pp. 12-21. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.12>
- KUMARAVADIVELU, Bala (1994): "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". *Language Teaching*, 28 (1), pp. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, Bala (1999): "Critical Classroom Discourse Analysis". *TESOL Quarterly*, 33 (3) pp. 453-484.
- KUMARAVADIVELU, Bala (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KUMARAVADIVELU (2012a): "La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu" (J. Sánchez y A. Yagüe, trads.). *MarcoELE Revista didáctica ELE*, 14.
- KUMARAVADIVELU, Bala (2012b): *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Nueva York, NY: Routledge.
- La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu (2012). MarcoELE, 14. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>
- LACORTE, M. (2015): "Methodological Approaches and Realities". En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Nueva York, NY: Routledge.

- LARSEN-FREEMAN, Diane (1991): "Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar". En J. E. Alatis, (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 260-272.
- LLAMAS SAÍZ, Carmen (2018): *El análisis político del discurso: géneros y metodologías*. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- LEVINSON, Stephen (1983): *Pragmatics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- LI, Jin (2012): *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- LLOBERA, Miquel (2008): "Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *MarcoELE*, 7, pp. 1-22.
- LÓPEZ HERRERO, Carmen, y MARTÍN PERIS, Ernesto (2010): "La competencia crítica en el aula de L2/LE: textos y contextos". En M. A. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *XXI Congreso internacional de ASELE. Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, pp. 507-516.
- LÓPEZ HERRERO, Carmen y Martín Peris, Ernesto (2013): *Textos y aprendizaje de lenguas*. Madrid, España: SGEL.
- LÓPEZ SAMANIEGO, Anna (2014): *Las etiquetas discursivas*. Pamplona, España: Eunsa.
- LÓPEZ SAMANIEGO, Anna y TARANILLA, Raquel (2014): "Mecanismos de cohesión: El mantenimiento referencial". En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional I*. Barcelona, España: Ariel, pp. 377-442.
- MAINGUENEAU, Dominique (1976): *Introducción a los métodos de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- MARIMÓN LLORCA, Carmen (2016): "Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)". *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 29 (1), pp. 191-211.
- MARTÍN GARCÍA, Josefa (2020): "La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español como lengua extranjera: las nominalizaciones deverbales". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13, pp. 1-20.
- MARTÍN LUNA, Noelia (2022): *La anticortesía verbal en ELE: uso de palabras y expresiones malsonantes como herramienta de afiliación y de cohesión identitaria. Propuestas didácticas* [trabajo de fin de máster]. Universidad de Córdoba.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Rosa (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona, España: Octaedro.
- MARCHESI, Carla (2018): *La noticia periodística en el aula de ELE. Una propuesta didáctica para mejorar la competencia discursiva* [trabajo de fin de máster]. Universidad de Girona.
- MELERO, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.
- MIDEROS, Diego; ROBERTS, Nicole; PALMA, Paola; CARDONA VILLA, Natalia (2020): "Aprendientes Autónomos de Español en un Contexto del Caribe Anglóparlante: Estudio Fenomenológico en

- Trinidad y Tobago". En C. Ludwig, y M. Giovanna (eds.), *Navigating Foreign Language Learner Autonomy*. Hong-Kong: Candlin & Mynard, pp. 416-445.
- MIRAS PÁEZ, Elizabeth y SANCHO PASCUAL, María (2017): "Enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes". En Ana María Cestero e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- MORALES VIDAL, Elena y CASSANY, Daniel (2020): "El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2". *Spanish Language Teaching*, 7 (1), pp. 1-19.
- MOTALLEBZADEH, Khalil, GARMABI, Hanieh, y FAYENDARI, Mehri (2017): "Investigating the Relationship between Iranian EFL Teachers' Conformity to Postmethod Principles and Their Academic Success". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7 (1), p. 49.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2017): "Variedades del español y su enseñanza en ELE". En Ana María Cestero e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- MORIÑIGO RODRÍGUEZ, Daniel (2024): *Análisis crítico del Posmétodo a través de una propuesta didáctica en ELE* [tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- MAROCHO LANDI, Marilyn Belén (2022): *Refuerzo de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lecto-escritura del castellano a partir del método ecléctico y el uso de los mitos locales del cantón Suscal, en estudiantes del 2.º EGBIB* [trabajo de fin de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación.
- MUÑOZ PÉREZ, Julián (2017): *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- MUÑOZ PÉREZ, Julián (2020): "Secuencias didácticas para el desarrollo de la competencia discursiva. Conceptualización, descripción de modelos teóricos y estudio de su incidencia en un corpus de materiales de ELE de niveles B1 y B2". *Revista Electrónica del Lenguaje*, 7, pp. 10-18.
- NEGRO ALOUSQUE, Isabel (2016): "Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach". *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22 (1), pp. 190-212.
- OLSHTAIN, Elite y CELCE MURCIA, Marianne (2001): "Discourse Analysis and Language Teaching". In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. Massachusetts, MA.: Blackwell Publishers Inc, pp. 707- 724.
- PARODI, Giovanni; JULIO, Cristóbal; NADAL, Laura, BURDILES, Gina y CRUZ, Adriana (2018): "Always look back: Eye movements as a reflection of anaphoric encapsulation in Spanish while reading the neuter pronoun ello". *Journal of Pragmatics*, 132, pp. 47-58.
- PESKOVÁ, Jana (2020): "Anaphoric Relationships in Written Expressions: Analysis of the Corpus of University Learners". *Revista electrónica del lenguaje*, 7, pp. 86-107.
- PRABHU, N. S. (1990): "There Is No Best Method - Why?" *TESOL Quarterly*, 24 (2), pp. 161-176. Real Academia Española

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.): Método. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/m%C3%A9todo>.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa (2019): La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.) *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro, pp. 32-100.
- REYES, Graciela (1982): "El estilo indirecto en el texto periodístico". *LEA: Lingüística Española Actual*, 4 (1), pp. 1-22.
- REYES, Graciela (1984): "La mujer mala y la mujer santa. LEA". *Lingüística Española Actual*, 6, 1, pp. 77-100.
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack y Richard (2010): Method. En *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4. Edimburgo, Reino Unido: Pearson.
- RIFA VALL, Montserrat (2003): "Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa". *Revista Educación y Pedagogía*, 35, pp. 69-83.
- RIUORT, Antonio y PÉREZ, Esther (2010): "Enseñanza del español como lengua extranjera en la R.P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías". *Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 2, pp. 1-17. [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni\\_esther.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf).
- ROBINSON, G. L. (1991): "Second Culture Acquisition". En J. E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 114-122). Washington D. C., Washington: Georgetown University Press.
- ROMERO, Irvin (2021): "La educación en tiempos de covid: hacia la era del Posmétodo". *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/opinion/La-educacion-en-tiempos-de-covid-hacia-la-era-del-posmetodo-202101090067.htm>.
- RUIZ GAMA, Diana Carolina, y NARANJO CETINA, Melissa Fernanda (2017): *Propuesta metodológica para la activación de la sensibilidad intercultural en la clase de ELE desde una pedagogía del Posmétodo* [Trabajo de fin de Máster]. Pontificia Universidad Javeriana.
- SAHIBI YOK, Eser y BORA DEMIR, Erdem (2021): *Discourse Analysis and Language Teaching*. Ankara, Turquía: Eğiten Kitap.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier y DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes (2021): *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- SCHOLL, James (2017): "Reconceptualizing Post-Method Pedagogy". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 15, (3).
- SEARLE, John (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- SERRANO DOLADER, David (2018): *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- SESEÑA GÓMEZ, Marta (2023): "Didáctica de la secuencia textual argumentativa. Análisis y reflexiones metodológicas". *Lingüística en la Red*. <https://doi.org/10.37536/linred.2023.XX.2129>

- SHARMIN, Liza y HOSSAIN, Mohammad (2022): "A critical examination of Kumaravadivelu's postmethod pedagogy and its scope for application in ELT in Bangladesh". *Green University of Social Sciences*, 8 (1), pp. 109-119.
- SÖNMEZ, Görsev, y GÜRKAN, Serkan (2019): "Post-Method Pedagogy vs. Conventional Language Teaching Methods: Are They Compensating or Competing?" *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 8 (4), pp. 200-220.
- STERN, Hans Heinrich (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- SWAN, Michael (1985): "A critical look at the communicative approach" (M. Cánovas, trad.), *ELT Journal*, 39 (1), pp. 2-12.
- TALBOT, Mary (2005): "Choosing to refuse to be a victim: 'Power feminism' and the intertextuality of victimhood and choice". En *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan UK.
- UCEDA LEAL, María (2022): "Un acercamiento a la prosodia de los marcadores del discurso en el aula de ELE". *Biblioteca De Babel: Revista De Filología Hispánica*, 3, pp. 169-186.
- UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE (S.F.): Method. En *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/method>
- VAN EK, Teun (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo, Francia: Publicaciones del Consejo de Europa.
- VAN EK, Teun (1977): *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres, Reino Unido: Longman.
- VAN EK, Teun (2007): *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona, España: Gedisa.
- VAN EK, Teun (2008): Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2 (1), pp. 201-261.
- VAN EK, Teun (2013): *Discurso y contexto*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- VELLÓN LAHOZ, Javier (2013): "El lenguaje periodístico: del nido de lenguajes al giro lingüístico". *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, 26 (4), pp. 153-173.
- WAJNRYB, Ruth (1990): *Grammar Dictation* (A. Maley, Ed.). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry George (1991): *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- WILKINS, David (1976): *National Syllabuses*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- YU, Wang (2020): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva del Posmétodo". *Monográficos SinoELE*, 20, pp. 554-562.
- ZULAICA HERNÁNDEZ, Iker (2024): "Sobre la enseñanza de la elisión sintáctica en la clase de gramática del español como lengua extranjera o segunda (ELE/L2)". *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 37 (1), pp. 83-108.

## Apéndice I

A continuación, se ofrece la bibliografía de los materiales y manuales ELE analizados en este trabajo. Incluye los artículos periodísticos que se han utilizado para proponer técnicas docentes que desarrollasen las competencias discursiva, textual e intercultural crítica.

- Alemania: La policía mata a un hombre que abrió fuego cerca del consulado de Israel en Múnich. ¿Qué se sabe hasta ahora? (Septiembre 5, 2024). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/mundo/europa/alemania-policia-mata-a-un-hombre-que-abrio-fuego-cerca-del-consulado-de-israel-en-munich-que-se-sabe-hasta-ahora-3378223>
- BARALO, Marta; GENIS, Marta y SANTANA, María Eugenia (2009): *Vocabulario medio B1*. Madrid, España: Anaya.
- CORPAS, Jaime; GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013): *Aula 3 B1.1*. Barcelona, España: Difusión.
- DE DIOS MARTÍN, Isabel y EUSEBIO HERMIRA, Sonia (2010): *Etapas Plus. Curso de español por módulos. Tareas para un enfoque orientado a la acción. Nivel B1.1*. Madrid, España: Edinumen.
- DEL VAL, Luis (2014): La amenaza del ébola. Caridad y prudencia. *El ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/20141006/abci-caridad-prudencia-ebola-201410061830.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- DUQUE, Eladio; Martín de León, Carmen y García Hermoso, Cristina (2019): *Palabras clave para organizar textos en español. Recursos pragmáticos y discursivos*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- GIL TORESANO BERGES, Manuela; Soria Pastor, Inés; Juan Lázaro, Olga (1996): *D de Discurso*. Barcelona, España: Difusión.
- GÜELL, Oriol (2024). Muere por tosferina un lactante menor de un mes cuya madre no se había vacunado durante el embarazo. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2024-03-25/muere-por-tosferina-un-lactante-menor-de-un-mes-cuya-madre-no-se-habia-vacunado-durante-el-embarazo.html>
- La hija de la víctima de violaciones múltiples en Francia reveló que su padre la fotografiaba desnuda (2024). <https://www.pagina12.com.ar/765393-la-hija-de-la-victima-de-violaciones-multiples-en-francia-re>
- La rubia que ‘hipnotizó’ a Endrick: tiene más de 40 mil seguidores en Instagram y trabaja como modelo. (2023). *Marca*. <https://us.marca.com/soccer/2023/11/23/655f76c622601d0e498b45d0.html>
- LUNA, Bigas (1999). *Volavérun* [película]. Televisión Española y Canal +.
- VALERO, Carmen (2024): El hombre abatido en la cercanías del consulado israelí en Múnich con un rifle era un austriaco islamista de 18 años. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2024/09/05/66d96f8efdddfec348b4599.html>
- VILLALBA, Xavier (2010): *El orden de palabras en español*. Madrid, España: Castalia.

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando*. *ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## Los mecanismos cohesivos en ELE a través del Análisis del Discurso y una perspectiva Posmétodo

Mientras que los marcadores del discurso gozan de un protagonismo cada vez mayor para trabajar la coherencia y la competencia discursiva en español, los manuales y las investigaciones ELE no han prestado todavía suficiente atención a los mecanismos cohesivos para desarrollar la competencia discursiva, sobre todo en el nivel supraoracional. Por otro lado, las propuestas pedagógicas existentes apenas han explorado la dimensión crítica de la L2, fundamental para que el discente sea consciente de los factores político-ideológicos que definen las prácticas discursivas de las comunidades de hablantes donde va a integrarse. Por ello, esta monografía tiene por objetivo ofrecer, a partir del marco macroestratégico del posmétodo, pautas pedagógicas y microestrategias que permitan a docentes/discentes ELE trabajar desde una perspectiva textual la competencia discursiva junto a la competencia funcional —ambas enmarcadas dentro de la competencia pragmática, de acuerdo con el Consejo de Europa (2020)—. En concreto, se explorarán, a partir del análisis del discurso de carácter formalista, distintas técnicas docentes para trabajar los mecanismos cohesivos de la progresión temática y las etiquetas discursivas, además de cómo estos crean significado en el género textual de la noticia, esto último a partir del análisis crítico del discurso. Dado que esta propuesta se lleva a cabo a partir del marco macroestratégico del posmétodo, las técnicas docentes aquí expuestas responden a un sentido práctico fundamentado y pueden aplicarse a cualquier método o enfoque ELE.

