

# ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS LIBROS SIMPLIFICADOS Y CONDENSADOS Y SU USO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DENTRO DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

ALFONSINA DODDIS

Universidad de Chile

## 1. INTRODUCCIÓN

Las simplificaciones, resúmenes, condensaciones y adaptaciones de obras originales (simplified and abridged readers) han sido ampliamente usados como material de lectura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como estas obras simplificadas tienen, principalmente, léxico y sintaxis "más simples" que el original, se han considerado muy útiles como materiales didácticos dentro de un enfoque estructural de la enseñanza del inglés como L<sub>2</sub>. Si la enseñanza se plantea dentro de un enfoque comunicativo, que propone como objetivo el desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua extranjera, es legítimo preguntarse qué lugar tendrían estas simplificaciones en dicho enfoque. Una de las posibles formas de determinar el papel de estas obras simplificadas es analizarlas, precisamente, desde un punto de vista comunicativo. Es indudable que, como este tema es muy amplio, en estas reflexiones hemos circunscrito el problema al examen de algunas muestras de obras simplificadas y de sus correspondientes originales. Estimamos útil realizar, en primer lugar, un breve recuento histórico de cómo se originaron las obras simplificadas y los propósitos que perseguían. Luego, consideraremos las muestras ya mencionadas como hechos comunicativos y como modalidades de un discurso determinado. Al mismo tiempo, examinaremos dichas muestras desde el punto de vista de su coherencia discursiva, es decir, de la secuencia de actos de habla presentes en el discurso. Aunque no ha sido posible llegar a conclusiones definitivas sobre el uso de versiones simplificadas de obras originales, se intenta clarificar algunos aspectos del problema.

## 2. BREVE RECUENTO HISTÓRICO DEL USO DE LIBROS SIMPLIFICADOS Y CONDENSADOS, EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Como material de lectura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se han usado durante muchos años tanto obras simplificadas como versiones condensadas de obras originales, especialmente de carácter literario. El proceso de condensación (abridgement) involucra abreviar, acortar y, por consiguiente, omitir elementos del

original. Esto no ocurre, necesariamente, en una simplificación que tendría como su principal objetivo el hacer más “sencilla” una determinada obra, lo que facilitaría su comprensión.

Las obras simplificadas tienen un vocabulario controlado que no sobrepasa, en términos generales, el número de palabras establecido para los diferentes niveles (450 palabras en un primer nivel y 3.000 en un nivel avanzado, aproximadamente). Además, existe una gradación en cuanto a la sintaxis. Numerosas obras son, al mismo tiempo, condensaciones de una obra original como asimismo simplificaciones que involucran cambios en el léxico y en la sintaxis.

Históricamente, las simplificaciones de obras originales recogieron los resultados de investigaciones sobre lectura y vocabulario que se realizaron en las décadas del 20 y del 30. Durante esa época, se publicaron varios trabajos sobre control y selección de vocabulario. Por ejemplo, en 1931, apareció la obra de Thorndike, *The Teacher's Word Book of the Twenty - Thousand Words Found most Frequently and Widely in General Reading for Children and Young People*, que ya había tenido una primera versión en 1921. En Tokio, se publicaron obras en 1930 y en 1931, tales como *Interim Reports on Vocabulary Control*. Luego, en 1934, se realizó en Nueva York un congreso sobre selección de vocabulario como un aspecto de la enseñanza del inglés. El trabajo realizado en 1934 y 1935, que fue impulsado por la misma institución que auspició este congreso —la Corporación Carnegie— culminó con la publicación del *Interim Report on Vocabulary Selection and Control* (1936). En esta obra participaron especialistas que tenían gran experiencia como connotados autores y compiladores de textos de estudio para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por ejemplo, H. E. Palmer y Michael West. En 1953, se publicó *A General Service List of English Words*, obra editada por Michael West, que reúne trabajos que aparecieron en el *Interim Report*, además de estudios realizados por Lorge, Thorndike, Flood y West. Si se examinan los catálogos de editoriales que publican actualmente obras simplificadas, es evidente que tanto *A General Service List of English Words* (editada por M. West, 1953) como *A Teacher's Handbook of 30.000 Words* (1944) de Thorndike y Lorge, continúan siendo utilizadas para la simplificación de obras originales.

Si se revisa la literatura correspondiente, se advierte que el uso de obras simplificadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha tenido diferentes objetivos. Por ejemplo, Michael West (1950) menciona que el libro “simplificado y adaptado, con un vocabulario de X palabras, proporciona práctica en la lectura, repasa y fija el vocabulario ya aprendido y amplía ese vocabulario. Además, al demostrarle al alumno que lo aprendido realmente le permite hacer algo, lo estimula a leer algo que sea valioso”. Es indudable que esta formulación de objetivos refleja el gran auge de los estudios —ya mencionados— sobre frecuencia de vocabulario. En las primeras obras simplificadas, no existía gradación sintáctica, pero más adelante aparece tanto control de vocabulario como de sintaxis. En catálogos actuales de libros simplificados que se utilizan como material de lectura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se hace mención de algunas colecciones que incluyen libros con control de sintaxis. Se señala que la gradación sintáctica sigue “el orden de la mayoría de los textos modernos (Catálogo Longman 78-79) y, de acuerdo con dicha gradación, se han confeccionado tablas de patrones estructurales seleccionados para cada nivel. Sin embargo, no se menciona cómo se ha establecido la complejidad de los patrones sintácticos. En cambio,

respecto al vocabulario, se establecen claramente los criterios utilizados para la selección de léxico en los diferentes niveles de las colecciones de obras simplificadas.

### 3. LOS LIBROS CONDENSADOS Y SIMPLIFICADOS DENTRO DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Es indudable que la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado notablemente desde la aparición de las primeras reflexiones de especialistas sobre el uso de libros simplificados y de su valor para el desarrollo de la habilidad de lectura en la lengua extranjera. Sin embargo, aún hoy parecería que la simplificación de textos auténticos se continúa estimando necesaria dentro de la enseñanza de una L<sub>2</sub>. Muchos profesores, intuitivamente, consideran que no siempre es posible, ni aconsejable, utilizar textos "auténticos"—textos que no han sido adaptados para la enseñanza— ya que éstos serían muy complejos para el nivel de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. La simplificación y adaptación serían, entonces, procesos centrales dentro de la labor de enseñanza de una L<sub>2</sub>. Consecuentemente, parecería justificado el uso —en determinados niveles— de materiales preparados especialmente para este propósito. En el caso de los libros simplificados, en particular, la lectura de este tipo de obras no tendría un fin en sí misma, sino que serviría de transición para, finalmente, interpretar textos auténticos. Precisamente, éste era el objetivo principal de las obras simplificadas, según los especialistas, referidos anteriormente, que realizaron un trabajo pionero en este campo.

Actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras se plantea dentro de un enfoque comunicativo, lo que involucra —como objetivo principal— la construcción de una competencia comunicativa en la L<sub>2</sub>. En lo concerniente a la lectura, dentro de este enfoque, el alumno debe interpretar comunicativamente un texto escrito. Ello involucra ser capaz de reaccionar eficientemente ante un determinado tipo de discurso al identificar la función comunicativa de los enunciados, vale decir, al reconocer los actos de habla que se expresan a través de ellos. Resulta interesante considerar las versiones simplificadas de obras originales bajo esta perspectiva comunicativa. Es importante que el profesor de lenguas extranjeras esté consciente de qué cambios ocurren en una versión simplificada, a nivel de realización de actos comunicativos. Por lo tanto, este trabajo intentará identificar los actos de habla presentes en una muestra de una obra original y compararlos con aquéllos de la obra simplificada. En otras palabras, compararemos el desarrollo del discurso en ambas versiones y examinaremos la relación que existe entre la fuerza ilocutiva de los diferentes actos de habla presentes en las muestras. En este trabajo nos remitiremos a analizar la coherencia del discurso, sin detenernos en los nexos de cohesión textual, examen que, indudablemente, sería también valioso.

Widdowson (1978) propone una distinción entre las nociones de *cohesión* y *coherencia* en el discurso. En un determinado acto de habla se puede distinguir un contenido proposicional (propositional content) y la fuerza ilocutiva (illocutionary force) que éste adopta en el discurso. Es posible examinar tanto el desarrollo proposicional del discurso —a través de la cohesión— como el desarrollo ilocutivo— por medio de la coherencia. La noción de cohesión se refiere a la "relación explícita (overt) entre las proposiciones expresadas por medio de oraciones" (Widdowson, op. cit.). En cambio, la coherencia del discurso se hará evidente al percibir la relación entre los actos ilocutivos que se

expresan a través de ciertas proposiciones. En este caso, al interpretar la fuerza ilocutiva de los actos de habla presentes en el discurso, "se infieren los nexos proposicionales que están implícitos" (covert). Esta distinción que propone Widdowson es útil para el presente trabajo, que intenta examinar la coherencia discursiva de algunas muestras para luego establecer sus semejanzas y diferencias.

#### 4. BREVE DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN DE LAS MUESTRAS ELEGIDAS CONSIDERADAS COMO HECHOS COMUNICATIVOS (SPEECH EVENTS)

Se consideró interesante analizar diversas modalidades de discurso, ya que esta diversidad, precisamente, permitiría identificar tipos de actos de habla diferentes. Por lo tanto, se eligieron las versiones originales y simplificadas de una novela y de un ensayo. Es importante destacar que las primeras obras simplificadas que se publicaron fueron novelas. La gran mayoría de las actuales son también obras de narrativa, aun cuando existe una tendencia, cada vez mayor, a simplificar obras de ensayo. Las muestras elegidas tienen como temática central la ruptura generacional, enfocada desde el punto de vista de un novelista y de una antropóloga.

##### 4.1. Muestras de narrativa

La novela elegida fue *Strike the Father Dead* del autor inglés contemporáneo John Wain. La obra original fue publicada por la editorial MacMillan and Company Limited (Londres) en 1962. La versión simplificada y resumida la realizó S.H. Burton y fue publicada por Longman (Londres) en 1978. Perteneció al nivel más avanzado (nivel seis) de la colección *Longman Structural Readers*, una de las diversas series de obras simplificadas que publica esta editorial para alumnos de inglés como lengua extranjera. En el nivel seis, se utiliza un "vocabulario básico de alrededor de 1.800 palabras". Los libros de esta serie tienen simplificación léxica y sintáctica. En consecuencia, la novela original ha sido simplificada en estos términos y, además, resumida. La obra original consta de 329 páginas y la obra simplificada y abreviada tiene solamente 84 páginas (con un tipo de letra de mayor tamaño). Con el propósito de producir un resumen del original, se han omitido, por ejemplo, descripciones y acontecimientos que se han considerado secundarios. Asimismo, se han suprimido personajes, por lo que existe menos diálogo. Lo que el simplificador ha intentado hacer es resumir la trama de la novela, produciendo así un nuevo hecho comunicativo, diferente a la obra original.

Una novela, como género literario, no es únicamente una sucesión de acontecimientos. Estos son solamente un aspecto de la narrativa. Otra de las características de este género es que los hechos se presentan desde el punto de vista de un narrador y, por lo tanto, el discurso se construye a través de lo relatado por él. En este tipo de discurso —a diferencia de modalidades no literarias— el narrador es distinto del emisor. En la versión original de esta obra, el emisor es un novelista inglés que supuestamente tiene un lector ficticio que sería alguien que comparte un mismo código —digamos, inglés literario— y la forma que tiene este mensaje es aquella característica de una novela. Al examinar estos factores del lenguaje en la versión simplificada, se observan diversos cambios. Por lo tanto, se puede afirmar que éste es un hecho comunicativo diferente al original. Es así como, en lo concerniente a los participantes, parecería que nos encontra-

mos frente a dos emisores: uno, el escritor de obras simplificadas que se usan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el otro, el escritor de la obra original, John Wain. También es posible argumentar que existe un solo emisor. Si se adopta tal posición, éste sería, indudablemente, el escritor de simplificaciones o adaptaciones. Respecto a la diferenciación entre emisor y narrador, que es propia del discurso literario, ésta se mantiene en la versión simplificada, ya que el autor de ella es diferente al narrador de la novela adaptada. El receptor o lector ficticio del emisor de esta obra simplificada, sería un alumno de inglés como lengua extranjera, que tiene un determinado nivel de habilidad lingüística en la L<sub>2</sub> y que posee un código lingüístico que podríamos denominar "inglés simplificado". Finalmente, la forma del mensaje también ha variado, ya que no es la propia de una novela, sino la forma característica de novelas adaptadas y simplificadas para los alumnos ya mencionados.

Como la versión simplificada es también una condensación, se tornó impracticable realizar una comparación entre los actos de habla de una determinada parte de las muestras, con el propósito de comparar la coherencia del discurso. Por ejemplo, se intentó examinar el capítulo primero del original, que tiene 103 páginas y que se redujo a una página y media en la nueva versión. Se encontró que hay frecuentes omisiones de personajes, narraciones, descripciones y diálogos. Se podrían hacer otras comparaciones: tipos de simplificación léxica y sintáctica, por ejemplo. Estos aspectos —aunque interesantes— se apartan, sin embargo, de los objetivos que se formularon para este trabajo.

#### 4.2. Muestras de ensayo

La obra elegida fue *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*, de la antropóloga norteamericana Margaret Mead. La primera edición fue publicada por Natural History Press, Doubleday and Co Inc., en 1970. La edición que se utilizó para el presente trabajo es la de Panther Books Limited, Frogmore, St. Albans, Herts, 1977. La versión simplificada fue realizada por Deborah A. Holmes y pertenece al nivel intermedio (nivel tres de un total de cinco) de la colección *Ladder*, Ladder Edition, Fawcett Publications, Inc., Greenwich, Conn., 1972. En el libro simplificado, se utiliza un léxico aproximado de 3.000 palabras. Además, se señala que "aunque los libros [de esta serie] han sido resumidos, se conservan las ideas y hechos del original". Esta versión es una simplificación y además una condensación. La obra original tiene 124 páginas y la adaptación 121 páginas (con tipo de letra más grande). Si se compara esta condensación con la de la narrativa, podemos decir, en términos generales, que ésta es mucho menos drástica y así lo comprobaremos al examinar —más adelante— parte de las dos versiones.

Aunque el adaptador o simplificador, se ha propuesto, en este caso, mantenerse más fiel al original, existen diferencias si enfocamos las dos obras como hechos comunicativos. Al reconocer la versión adaptada como una modificación del original, nos encontramos frente a diferentes participantes. En la obra original, el emisor es Margaret Mead, una antropóloga (es decir, un experto en el tema del libro) que escribe para un receptor que no es experto en el estudio de la ruptura generacional como fenómeno propio de la cultura del hombre. Cabría mencionar que el libro se originó en un ciclo de conferencias dictado por la autora en The American Museum of Natural History, con ocasión de celebrarse el centenario de la institución. Este hecho nos da indicios —tam-

bién— de que el emisor estaría escribiendo para un receptor interesado en temas antropológicos, pero que no es, necesariamente, un experto en ellos. En la versión simplificada, en cambio, nos encontramos ante una situación diferente.

Como en el caso de la novela simplificada, en el ensayo simplificado habría también dos emisores: el adaptador de obras originales y la antropóloga que escribió el libro original. Si se considerara que hay un solo emisor, éste tendría que ser el autor del texto simplificado, quien ha realizado esta adaptación para aquellos alumnos del inglés, como una segunda lengua, “que hayan adquirido 3.000 palabras de la lengua inglesa” (*Culture and Commitment*, Ladder Edition). Este cambio de receptor, a su vez, ha producido, supuestamente, una modificación en la forma del mensaje. En la obra original, podríamos describirla como aquella propia del discurso usado en el ensayo de las ciencias sociales. Sin embargo, en la versión simplificada, la forma del mensaje sería aquella característica de los ensayos simplificados para alumnos de inglés que tienen una determinada habilidad lingüística en la L<sub>2</sub>. En la versión simplificada de *Culture and Commitment* que se examinó, en atención a que el adaptador intentó mantenerse bastante fiel al original, es interesante destacar que el código utilizado es similar al del ensayo científico en el área de las ciencias humanas. Puede afirmarse que es una buena representación de esta determinada modalidad de discurso.

## 5. COMPARACIÓN ENTRE EL CONTENIDO PROPOSICIONAL Y LA FUERZA ILOCUTIVA DE LOS ACTOS DE HABLA PRESENTES EN UN TROZO DE LA MUESTRA DE ENSAYO EN SU VERSIÓN ORIGINAL Y LA CORRESPONDIENTE VERSIÓN SIMPLIFICADA

Los párrafos de las muestras que se han elegido para realizar esta comparación corresponden al comienzo del capítulo primero.

### 5.1. *Obra original*

*Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap.* Margaret Mead<sup>1</sup>.

#### 1. THE PAST.

*Postfigurative cultures and well-known forebears.*

The distinctions I am making among three different kinds of culture —*postfigurative*, in which children learn primarily from their forebears, *cofigurative*, in which both children and adults learn from their peers, and *prefigurative*, in which adults learn also from their children —are a reflection of the period in which we live. Primitive societies and small religious and ideological enclaves are primarily postfigurative, deriving authority from the past. Great civilisations, which necessarily have developed techniques for incorporating change, characteristically make use of some form of cofigurative learning from peers, playmates, fellow students, and fellow apprentices. We are now entering a period, new in history, in which the young are taking on new authority in their prefigurative apprehension of the still unknown future.

A postfigurative culture is one in which change is so slow and imperceptible that grandparents, holding newborn grandchildren in their arms, cannot conceive of any other

<sup>1</sup>Mead, Margaret. 1977. *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap.* Frogmore, St. Albans, Herts, Panther Books Limited, pp. 31-32.

future for the children than their own past lives. The past of the adults is the future of each new generation; their lives provide the ground plan. The children's future is shaped in such a way that what has come after childhood for their forebears is what they, too, will experience after they are grown.

Postfigurative cultures, in which the elders cannot conceive of change and so can only convey to their descendants this sense of unchanging continuity, have been, on the basis of present evidence, characteristic of human societies for millennia or up to the beginning of civilisation. Without written or monumental records, each change had to be assimilated to the known and carried on in the memory and the movement patterns of the elders of each generation. The child's basic learning was conveyed to him so early, so inarticulately, and so surely, as his elders expressed their sense that this was the way things would be for him because he was the child of their bodies and their spirits, their land and their tradition, particular and specific, that his sense of his own identity and his own destiny were unchallengeable. Only the impact of some violent external event—a natural catastrophe or a conquest— could alter this. Contact with other peoples might not change this sense of timelessness at all; the sense of difference reinforced the sense of one's own particular and ineradicable identity. Even the extreme conditions of forced migration, long voyages with no known or certain destination on uncharted seas and arrival on an uninhabited island, only accentuated this sense of continuity.

#### 5.1.1. *Contenido proposicional de los actos de habla presentes en el discurso original*

Se ha intentado determinar el contenido proposicional de los actos de habla presentes en el discurso elegido, con el propósito de determinar posteriormente la fuerza ilocutiva que adquieren estas proposiciones dentro del discurso. El contenido proposicional se detalla a continuación:

##### *Primer párrafo*

- Se afirma que hay tres tipos de cultura que son un reflejo del período en que vivimos.
- Una cultura postfigurativa es aquella en que los niños aprenden especialmente de sus mayores.
- Una cultura cofigurativa es aquella en que tanto niños como adultos aprenden de sus pares.
- Una cultura prefigurativa es aquella en que los adultos también aprenden de sus niños.
- Las sociedades primitivas y los pequeños grupos religiosos e ideológicos son principalmente culturas postfigurativas.
- Las grandes civilizaciones son culturas cofigurativas.
- Actualmente comienza una época en que existe una cultura prefigurativa.

##### *Segundo párrafo*

- En las culturas postfigurativas los adultos no pueden concebir el cambio.
- La vida de los adultos proporciona el patrón básico para la nueva generación.

### *Tercer párrafo*

- Las culturas postfigurativas —que transmiten una idea de continuidad inmutable— han sido típicas de las sociedades humanas durante milenios o hasta el comienzo de la civilización.
- Dichas culturas postfigurativas carecían de archivos o testimonios, ya sea escritos o en forma de monumentos.
- Cada cambio tenía que asimilarse a lo conocido y perpetuarse en la memoria y en los patrones de desplazamiento de los mayores de cada generación.
- La enseñanza se impartía al niño a muy temprana edad y en una forma inarticulada y con gran certidumbre.
- El niño no cuestionaba su propia identidad ni su propio destino.
- Solamente el impacto de un hecho exterior violento podía alterar este sentido de continuidad.
- El contacto con otros pueblos reforzaba la conciencia de la propia identidad.
- La migración forzada acentuaba el sentimiento de continuidad.

### 5.1.2. *Fuerza ilocutiva de los actos de habla presentes en el discurso original*

Se ha intentado distinguir la fuerza ilocutiva que adquiere el contenido proposicional de los actos de habla presentes en el trozo examinado y esto ha resultado en la siguiente secuencia:

#### *Primer párrafo*

- Aseveración o afirmación.
- Clasificación.

El criterio utilizado para clasificar —que estaría implícito— sería el de los diferentes mecanismos de aprendizaje cultural que coexisten en nuestros días o, en otras palabras, ¿quién aprende de quién?

- Caracterización (o definición) de la primera categoría establecida.
- Caracterización (o definición) de la segunda categoría de la clasificación.
- Caracterización (o definición) de la tercera categoría.

La fuerza ilocutiva de estos tres últimos actos de habla puede describirse como la de caracterizar algo, entendiendo por caracterizar “determinar los atributos peculiares de una... cosa, de modo que claramente se distinga de las demás” (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, 1970). Al mismo tiempo, pero creo que menos apropiadamente, podría decirse que se define algo, ya que el definir es “fijar con claridad, exactitud y precisión... la naturaleza de una cosa” (op. cit.).

- Ejemplificación o evidencia de la existencia de la primera categoría de la clasificación.
- Ejemplificación o evidencia de la segunda categoría de la clasificación.
- Ejemplificación o evidencia de la tercera categoría de la clasificación.

Obviamente, existe un contraste entre las tres ejemplificaciones ya que corresponden a diferentes categorías de la clasificación.



Podría sostenerse que este primer párrafo —que está constituido por los actos de habla señalados— es a su vez un acto de habla a otro nivel, con una fuerza comunicativa de afirmar, aseverar algo.

### *Segundo párrafo*

- Aseveración que describe la primera categoría de la clasificación.
- Aseveración que expresa una consecuencia o resultado de la descripción anterior.

En este párrafo se describe —más detalladamente— la primera de las categorías de la clasificación que se ha planteado.

### *Tercer párrafo*

- Aseveración —que resume el párrafo anterior— y que continúa con la descripción de la primera categoría.
- Ejemplificación sobre la existencia de la primera categoría.
- Aseveración que proporciona evidencia para el acto de habla siguiente.
- Aseveración que es consecuencia de la anterior.
- Aseveración que proporciona evidencia para el acto de habla siguiente.
- Aseveración que expresa una consecuencia o resultado.
- Aseveración que contrasta con las aseveraciones anteriores de los párrafos dos y tres. (Impone restricciones a la descripción de la primera categoría de la clasificación).
- Aseveración que proporciona evidencia para la aseveración contrastiva.
- Aseveración que proporciona mayor evidencia para la aseveración contrastiva.

En este párrafo se expande la descripción del segundo y se imponen restricciones a una de las características asignadas como distintiva de la categoría descrita.

De este modo hemos intentado asignar una fuerza ilocutiva a los enunciados del discurso, lo que ha dado esta secuencia de actos de habla. Es indudable que éste es un análisis tentativo y no se pretende presentarlo, en absoluto, como final y definitivo. Sin embargo, puede dar cierta evidencia de la complejidad que tiene un cierto texto al intentar analizarlo como discurso, con el propósito de determinar sus propiedades comunicativas.

Las fuerzas ilocutivas que se han propuesto están indudablemente relacionadas entre sí: el orden en que aparecen y la relación entre ellas hacen que el discurso sea coherente. Sería válido postular que el trozo examinado —como macroestructura— tiene la fuerza comunicativa de una descripción. Las fuerzas ilocutivas de los actos de habla que la conforman tienen una secuencia que es coherente en sí misma y al mismo tiempo, característica de una descripción dentro de la modalidad de un ensayo propio de las ciencias humanas. Hemos visto que se clasifica, se define, se caracteriza, se ejemplifica, etc. Luego, se identifica una de las categorías de la clasificación con el propósito de caracterizarla o describirla más profundamente. Es obvio que si se altera el orden de estas funciones comunicativas, la coherencia del discurso se vería afectada.

Por otro lado, en el trozo examinado, el emisor afirma, asevera algo. Creo que sería interesante referirse a lo que dice Searle (1974) con respecto al acto de habla de afirmar, aseverar (“assert, state (that), affirm”), ya que parece válido para el discurso analizado.

Searle sostiene que en este determinado acto de habla se propone algo. En el ensayo que estamos analizando, Margaret Mead afirma que existen tres tipos de cultura. En cuanto a las condiciones preparatorias para que se realice este determinado acto, Searle cita las siguientes: 1. El emisor tiene evidencia (razones, etc.) para la verdad de su aseveración. 2. No es obvio —ni para el emisor ni para el receptor— que el receptor sepa de tal afirmación. Al mismo tiempo, el emisor cree en la aseveración que hace. Estas proposiciones de Searle, a mi juicio, se ajustan perfectamente a lo que sucede en la sección del libro que se analizó. Respecto a las condiciones para que este trozo de discurso funcione como una aseveración, como dice Searle, el receptor deberá creer que lo que se afirma es verdadero, que representa un estado real de cosas. Este acto de habla de aseveración, indudablemente, describe solamente el trozo analizado. En lo que respecta al hecho comunicativo completo —la obra en su totalidad— no debemos olvidar que es un ensayo. Por lo tanto, su fuerza comunicativa no será la de afirmar algo, sino que, basándose en lo que se ha aseverado y descrito (para lo cual se ha proporcionado evidencia), el emisor postulará algo. Es esto precisamente lo que ocurre en el ensayo elegido. Luego de describir los tipos de cultura que distingue, la antropóloga postula y propone algo. La fuerza ilocutiva más importante en el macro-acto de habla es la de proponer algo con el propósito de convencer al oyente de que algo es como el emisor sostiene que es. Es ésta la finalidad que será crucial para la estructuración de los actos de habla que están presentes en esta determinada modalidad de discurso.

## 5.2. *Obra simplificada*

*Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap.* Margaret Mead. (Simplificación de D.A. Holmes)<sup>1</sup>.

### Chapter 1: THE PAST

#### *Postfigurative cultures and well-known ancestors*

In this discussion I will distinguish between three different kinds of culture: postfigurative, in which children learn primarily from their elders; cofigurative, in which both children and adults learn from their peers; and prefigurative, in which adults also learn from their children. These three kinds of culture tell us about the period in which we live. Primitive societies, small religious groups, and groups whose members share particular teachings, beliefs, and ideals are primarily postfigurative, deriving authority from the past. Great civilizations, which necessarily have developed methods for assimilating change, characteristically make use of some form of cofigurative learning from peers, fellow students, and fellow workers. We are now entering a period, new in history, in which the young are acquiring new authority in their prefigurative understanding of the still unknown future.

A postfigurative culture is one in which change is so slow and difficult to perceive that grandparents, holding newborn grandchildren in their arms, cannot conceive of any future for the children different from their own past lives. The past of the adults is the future of each new generation; their lives provide the basic plan. What has come after childhood for the adults of the culture is what the children, too, will experience when they become adults.

<sup>1</sup>Mead, Margaret. 1972. *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap.* (Simplificada por D.A. Holmes). Greenwich, Conn., Ladder Edition, Fawcett Publications, pp. 20-21.

Present evidence indicates that postfigurative cultures, in which elders cannot conceive of change and so can only communicate to their descendants this sense of unchanging continuity, have been characteristic of human societies for thousands of years, or until the beginning of civilization. Since events were not recorded in writing or on monuments, it was necessary for each change to be assimilated into what was known and preserved in the memory and the behavior of the elders of each generation. The child's basic learning was communicated to him very early in a variety of sure and unspoken ways. His elders expressed their sense that this was the way things would be for him because he was the child of their bodies and their spirits, their land and their tradition. This learning was so firmly impressed upon the child that nothing could challenge his sense of his own identity and his own future. It could only be altered by the shock of some violent event such as a flood or storm or attack. Contact with other peoples might not change this sense of timelessness at all; the awareness of difference strengthened the sense of one's own particular and unchangeable identity. Even extremely difficult conditions of forced migration, involving long voyages on unmapped seas and arrival on an uninhabited island, only emphasized this sense of continuity.

### 5.2.1. *Análisis de la muestra de la obra simplificada y comparación con la muestra de la obra original*

Como puede observarse, la versión simplificada está dividida en tres párrafos, al igual que el original.

Al comparar el contenido proposicional del discurso simplificado con el del discurso original, se observa solamente una diferencia. Esta aparece en el primer párrafo, cuyo contenido proposicional se presenta de la siguiente forma: en primer lugar, se afirma que existen tres tipos de cultura que se mencionan y se definen —al igual que en el original. Sin embargo, a continuación se encuentra una variación ya que se afirma que estos tres tipos de cultura nos explican o proporcionan información acerca de la época en que vivimos. (“These three kinds of culture tell us about the period in which we live”). Luego, se mencionan tipos de sociedades que pertenecen a los tres tipos de cultura.

La variación que presenta el discurso simplificado en cuanto al desarrollo del contenido proposicional de la muestra analizada, producirá una variación en la secuencia de los actos de habla. Por lo tanto, las fuerzas ilocutivas propuestas para los actos que aparecen en el párrafo uno del original, sufren una modificación en el discurso simplificado. En consecuencia, las fuerzas ilocutivas que adquieren los diferentes contenidos proposicionales de este primer párrafo se presentan en la siguiente secuencia: en igual forma que en el original, en primer lugar, se afirma o asevera algo, se clasifica, y luego se caracterizan o definen las tres categorías de la clasificación (el criterio usado para la clasificación está también implícito). Sin embargo, a continuación, se afirma algo en relación con la primera aseveración. Esto se podría considerar como una generalización que precede a la ejemplificación de las tres categorías que se distinguen en la clasificación previa.

En resumen, las diferencias entre ambas muestras —consideradas desde el punto de vista de la coherencia del discurso— son mínimas: no hay cambios significativos. Es indudable que esto sucede porque el simplificador o adaptador se ha mantenido muy fiel a la obra original. Las variaciones que se observan en la simplificación y que tienen relación con la coherencia son, en general, cambios que permiten que las fuerzas

ilocutivas del discurso sean más evidentes. Esto se realiza a través de diferentes recursos. El primer párrafo comienza con la frase "In this discussion..." (no aparece en el original), lo que haría que el lector note desde el comienzo el tipo de discurso en cuestión. En el párrafo tres se ha realizado un cambio en la construcción sintáctica y en el orden de los ítemes: "Present evidence indicates that postfigurative cultures... have been characteristic of human societies for thousands of years or until the beginning of civilization". Además, se reformula la segunda oración del párrafo tres, comenzando con una cláusula de razón o causa, introducida por la conjunción "since" (esta cláusula no aparece en el original). Este cambio hace más evidente la fuerza comunicativa del discurso.

En la simplificación se han reemplazado algunos ítemes léxicos por otros, o por expresiones parafrásicas. Además, el largo de las oraciones ha variado, siendo éstas de menor extensión. No obstante, estos cambios no han afectado, en términos generales, la coherencia del discurso.

En ambas muestras de ensayo analizadas, los actos de habla son de naturaleza referencial y puede afirmarse que la fuerza ilocutiva del trozo elegido es similar en la versión original y en la simplificada. Aun así, debemos estar conscientes de que la muestra simplificada no es auténtica, pero sí es una buena representación de la modalidad de discurso del original.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Las obras simplificadas han hecho asequible al alumno de inglés como lengua extranjera, obras que en su versión original le habrían presentado serios problemas de comprensión. Es ésta, seguramente, la razón principal por qué estas simplificaciones se han considerado tan útiles como materiales de lectura en la enseñanza del inglés. Es obvio que la comprensión se va a dificultar apreciablemente si el alumno de una  $L_2$  debe interpretar un texto que es demasiado complejo para el nivel de competencia que tiene en esa determinada lengua.

Al examinar las obras simplificadas y sus correspondientes versiones originales desde una perspectiva comunicativa, se las ha considerado como hechos comunicativos y como modalidades de discurso. Aunque las muestras elegidas para tal examen son de naturaleza muy diversa —novela y ensayo— y el proceso de simplificación es también diferente —resumen de adaptación— son representativas del material actualmente existente.

Al tratar de simplificar y adaptar el hecho comunicativo original, se puede producir una modalidad de discurso totalmente diferente, que en algunos casos puede ser un discurso que no es auténtico. Esto es precisamente lo que sucede con la primera muestra analizada, que es una simplificación y adaptación de una novela. La obra literaria se ve seriamente dañada y el discurso narrativo se altera en forma considerable, ya que sólo aparece el argumento de la novela. Por lo tanto, no parece aconsejable elegir como material de lectura las versiones simplificadas y adaptadas de obras literarias, si es que en ellas acontecen cambios de esta naturaleza. No es fácil lograr reproducir la calidad y el efecto del original en el caso de una obra literaria. Las simplificaciones de este tipo de obras pueden resultar —como en el caso citado— en discurso no auténtico, no sólo para un hablante nativo de la lengua extranjera, sino que incluso para el alumno de esa  $L_2$ ,

quien ha leído e interpretado obras literarias en su lengua materna. Es justo hacer notar que la tendencia —que comenzó hace varios años— a simplificar novelas, ha ido disminuyendo en los últimos años. Se advierte una preferencia cada vez mayor por versiones simplificadas de ensayos de diferente temática. O bien, se observa una inclinación por versiones de obras literarias que se acerquen bastante al original. Al mismo tiempo, es notorio el aumento de obras, tanto de narrativa como de ensayo, que no derivan de otras obras originales, sino que han sido escritas especialmente para alumnos de inglés como lengua extranjera.

No son suficientemente claros los principios que se han seguido para realizar simplificaciones de obras originales, lo que es un reflejo de la complejidad del problema: ¿cómo simplificar, cómo graduar? Y —lo que es más importante— ¿cómo desarrollar la habilidad de comprensión de lectura? Se han postulado diversas teorías sobre esta habilidad, según la orientación de los diferentes psicolingüistas que han trabajado en este campo. El trabajo del profesor de lenguas extranjeras será más efectivo si se cuenta con una teoría comprensiva sobre la lectura y sobre el discurso y si, además, se dispone de principios científicos para propósitos de gradación y simplificación. A medida que las investigaciones lingüísticas vayan clarificando los diversos aspectos involucrados en la compleja habilidad de comprensión escrita, será posible diseñar materiales de enseñanza más adecuados para este propósito.

Respecto al desarrollo de esta habilidad, existe la necesidad de que el alumno universitario de inglés como L<sub>2</sub>, desarrolle una competencia comunicativa que lo capacite para comprender diferentes modalidades de discurso escrito. Por lo tanto, es esencial que la lectura tenga un lugar destacado en la enseñanza del inglés en este nivel. Nuestro alumno debe realizar lecturas sobre disciplinas de su especialidad, como gramática, fonética, dialectología, etc., de la lengua inglesa. Y, al mismo tiempo, deberá leer obras literarias en lengua inglesa: narrativa, lírica, dramática. En resumen, hay que capacitarlo para que interprete diversos tipos de discurso en la L<sub>2</sub>. Por lo tanto, deberá ser capaz de asociar las formas lingüísticas con las funciones comunicativas que cumplen en una determinada modalidad de discurso escrito.

Concerniente a la enseñanza de la comprensión de lectura, se advierte un gran énfasis —en los últimos años— en la utilización de materiales auténticos. Se ha estimado que deben usarse lo más pronto posible en la enseñanza de la lectura de una L<sub>2</sub>, e incluso se ha postulado que pueden usarse en todos los niveles (Riley, 1976). Esta tendencia se advierte en los textos de enseñanza que intentan desarrollar todas las habilidades, donde es posible advertir cierto grado de idealización en los materiales, pero que, sin embargo, son buenas representaciones de discurso auténtico.

El uso de textos simplificados nos parece un recurso metodológico válido dentro de un enfoque de enseñanza que enfatiza las estructuras léxicas y sintácticas de la oración. Sin embargo, su empleo, dentro de un enfoque comunicativo, no parece estar suficientemente respaldado por los recientes hallazgos de la teoría del discurso.

Dada la naturaleza parcial del análisis aquí realizado, no es posible extraer resultados concluyentes; de aquí que se planteen sólo consideraciones preliminares que deberán ser ampliadas con trabajos que tengan en cuenta otros aspectos relativos al tema de la simplificación, dentro de un enfoque comunicativo de la enseñanza de una L<sub>2</sub>. Sin embargo, es posible postular que si el profesor determina emplear versiones

simplificadas de obras originales, su selección estaría teóricamente mejor refrendada, si las versiones elegidas se aproximan lo más posible a la modalidad de discurso del original, como es el caso de la segunda muestra analizada en este trabajo. También es apropiado —dentro de una perspectiva comunicativa— el uso de un texto adaptado que sea, en verdad, una modalidad de discurso diferente del original. Sin embargo, esta nueva versión debería ser una muestra auténtica de una determinada modalidad de discurso en la L<sub>2</sub>. Este tipo de adaptación constituirá, básicamente, una transformación retórica.

En síntesis, estimamos que tanto las modalidades simplificadas como las adaptadas —de características similares a las aquí propuestas— se constituyen en opciones, teóricamente válidas, en cuanto materiales didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera, dentro de un enfoque que intente desarrollar una competencia comunicativa en dicha lengua.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, J.P.B. y CORDER, S.P. (Editores). 1974. *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volumen 3. Londres. Oxford University Press.
- AUSTIN, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford. Clarendon Press.
- BRIGHT, J.A. y MCGREGOR, G.P. 1970. *Teaching English as a Second Language*. Londres. Longman.
- COULTHARD, MALCOLM. 1977. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres. Longman.
- DAVIES, ALAN y WIDDOWSON, H.G. 1974. "Reading and Writing". En Allen, J.P.B. y Corder, S.P. (Editores), 1974, pp. 155-201.
- GARDNER, KEITH. 1978. "Reading Comprehension". En ETIC Occasional Paper. *The Teaching of Comprehension*. 1978. Londres. The British Council. English Information Centre, pp. 65-81.
- HORNBY, A.S. 1953. "Vocabulary control. History and principles". En Lee, W.R. (Editor), 1967, pp. 40-45.
- HOZVEN, ROBERTO. 1979. *El Estructuralismo Literario Francés*. Introducción y glosario. Santiago de Chile. Ediciones del Departamento de Estudios Humanísticos. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile
- LAUTAMATTI, LIISA. 1978. "Developing Materials for Teaching Reading Comprehension in a Foreign Language". En ETIC Occasional Paper. *The Teaching of Comprehension*. 1978. Londres. The British Council. English Information Centre, pp. 92-109.
- LEE, W.R. (Editor). 1967. *E.L.T. Selections 1*. Articles from the journal English Language Teaching. Londres. Oxford University Press.
- LEE, W.R. (Editor). 1970. *E.L.T. Selections 2*. Articles from the journal English Language Teaching. Londres. Oxford University Press.
- LOTT, BERNARD. 1959-60. "Graded and Restricted Vocabularies and their Use in the Oral Teaching of English as a Second Language". En Lee, W.R. (Editor), 1970, pp. 76-91.
- MEAD, MARGARET. 1977. *Culture and Commitment. A study of the generation gap*. Frogmore, St. Albans, Herts., Panther Books Limited.
- MEAD, MARGARET. 1972. *Culture and Commitment. A study of the generation gap*. (Simplificación de D.A. Holmes). Greenwich, Conn. Ladder Edition, Fawcett Publications.
- MORRIS, I. 1947. "Principles of Vocabulary Control. Various approaches". En Lee, W.R. (Editor), 1967, pp. 32-39.

- MUÑOZ G., LUIS. 1978-1979. "El Ensayo como Discurso. Algunos rasgos formales". *Acta Literaria*.  
Números 3 y 4. 1978-79. Concepción. Instituto de Lenguas. Universidad de Concepción, pp.  
85-92.
- PAGNINI, MARCELLO. 1975. *Estructura Literaria y Método Crítico*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- PEARSON, ANTONY. 1968. "Reflexions on the Use of Simplified Texts". *English Language Teaching*.  
Volumen XXII. Número 3. Mayo 1968. Londres. Oxford University Press, pp. 242-246.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1970. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.
- RILEY, PHILIP. 1976. Current Trends in Language Teaching at C.R.A.P.E.L. Language Centre News.  
*Special Issue on Teaching and Testing Communicative Competence*. Language Centre for Finnish  
Universities, Universidad de Jyväskylä. Finlandia.
- SEARLE, J.R. 1965. "What Is a Speech Act?". En Searle, J.R. (Editor), 1971, pp. 39-53.
- SEARLE, J.R. (Editor). 1971. *The Philosophy of Language*. Londres. Oxford University Press.
- SEARLE, J.R. 1974. *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge. Cambridge University  
Press.
- URQUHART, A.H. 1978. "Comprehension: The Discourse Analysis View: Meaning in Discourse". En  
ETIC Occasional Paper. *The Teaching of Comprehension*. 1978. Londres. The British Council.  
English Information Centre, pp. 25-47.
- WAIN, JOHN. 1962. *Strike the Father Dead*. Londres. MacMillan and Co. Limited.
- WAIN, JOHN. 1978. *Strike the Father Dead*. (Simplificación de S.H. Burton). Londres. Longman.
- WEST, MICHAEL. 1950. "'Simplified and Abridged' ". En Lee, W.R. (Editor), 1967, pp. 188-192.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.